

Lang, Martin [Hrsg.]; Pätzold, Günter [Hrsg.]

Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung

Bochum ; Freiburg : Projekt Verlag 2006, 254 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Lang, Martin [Hrsg.] ; Pätzold, Günter [Hrsg.]: Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum ; Freiburg : Projekt Verlag 2006, 254 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 39) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20426 - DOI: 10.25656/01:2042

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20426>

<https://doi.org/10.25656/01:2042>

in Kooperation mit / in cooperation with:

projektverlag.
Verlag für Wissenschaft & Kultur

<http://www.projektverlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Martin Lang / Günter Pätzold (Hrsg.)

**Wege zur Förderung selbstgesteuerten
Lernens in der beruflichen Bildung**

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

Herausgegeben von

Udo von der Burg

Renate Hinz

Dieter Höltershinken

Günter Pätzold

Band 39

Martin Lang / Günter Pätzold (Hrsg.)

Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung

projektverlag.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN-13: 978-3-89733-158-7

ISBN-10: 3-89733-158-6

© **projekt verlag**, Bochum/Freiburg 2006

Vertrieb@projektverlag.de

www.projektverlag.de

Druck: Zeitdruck/Dortmund

Vorwort zur Reihe

Die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* verfolgt die Konzeption eines hochschulverbindenden Diskussionsforums für pädagogische Forschung und Lehre. Unter dieser Perspektive sollen zukunftserschließende Impulse zur Bereicherung pädagogischen Denkens und Handelns ebenso gefördert werden wie Bemühungen um eine sinnorientierende Profilgebung in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft.

In ihren Intentionen geht die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* von der Breite der Fachdisziplin aus, sie möchte wissenschaftstheoretische Offenheit pflegen und sich dem Praxisbezug verpflichtet wissen. Neben der Förderung von Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses widmet sie sich gleichermaßen der Publikation von Ergebnissen genereller Forschung und Lehre, und zwar über die eigene Wissenschaftskultur hinaus: Den *Dortmunder Beiträgen zur Pädagogik* ist an interuniversitärer Bereicherung nachdrücklich gelegen. Dieser konzeptionellen Breite entspricht die mediale Mehrgestaltigkeit in den Formen von Monographie, Forschungsdokumentation oder Arbeitsmaterial für den akademischen Unterricht.

Die komplexe Ausrichtung der Buchreihe bedarf indessen eines konzipierenden Brennpunktes: Als solcher wird das Bemühen um eine prospektive und wertsuchende Impulsgebung einer pluralistischen Fachwissenschaft und Praxis gesehen. Die *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* hoffen, zu Antworten auf eine seit Aristoteles als konstitutiv geltende Aufgabe der Pädagogik beitragen zu können, nämlich aus den nützlichen Dingen, die sich der Mensch zum daseinsgestaltenden Besitz aneignet, gerade und insbesondere das Notwendige zu bestimmen.

Herausgegeben von

Udo von der Burg

Renate Hinz

Dieter Höltershinken

Günter Pätzold

Inhaltsverzeichnis

Martin Lang / Günter Pätzold: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung.....	9
Lehrerprofessionalisierung als notwendige Bedingung unterrichtlicher Innovationen	
Gerhard Gerdsmeyer: Konzepte selbstgesteuerter Lehrerausbildung. Das Lehrerausbildungskonzept im Modellversuch LunA.....	31
Jürgen Hegmann: Förderung selbstgesteuerten Lernens im Modellversuch EiLe.....	47
Ernst Tiemeyer: Lehrerfortbildung zur Förderung selbstgesteuerten Lernens – Konzepte im Modellversuch <i>segel-bs</i>	69
Implementation von Konzepten selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in unterschiedlichen Berufsfeldern	
Volkmar Herkner / Jörg-Peter Pahl: Lern- und Arbeitsumgebungen zum selbstgesteuerten Lernen bei der Instandhaltungsausbildung.....	93
Uwe Krakau / Mabel Rickes: Implizite Vermittlung von Lernstrategien und ihre Rahmenbedingungen in einer Modellversuchsschule – SKOLA am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund.....	109
Kirsten Barre / Ekkehard Lauritzen: Selbstbestimmtes Lernen in der Altenpflegeausbildung.....	139
Friedrich-Wilhelm Horst / Norbert Weber / Jürgen Schmitter: Notwendige Verhaltensänderungen als Voraussetzung selbstgesteuerten Lernens in doppelt qualifizierenden Bildungsgängen der Berufsfachschule für Sozial- und Gesundheitswesen.....	173
Ulrich Haas / Hans-Jürgen Lindemann: Unterrichtsarrangements nach SOL im Team gestalten – Kompetenzentwicklung der Lehrer fördern.....	187

Selbstgesteuertes Lernen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Henning Reh:

Servicelearning als Element der beruflichen Integration im
Berufsvorbereitungsjahr..... 211

Elisabeth Rupprecht / Susanne Schröder:

Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept (auch) für die
Benachteiligtenförderung?..... 237

Autorenverzeichnis 253

Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung

Die Thematik des selbstgesteuerten Lernens erfreut sich seit geraumer Zeit großer Beachtung in der beruflichen Bildung (vgl. Euler/Lang/Pätzold 2006). Dabei können als Begründungslinien mindestens drei verschiedene Ansätze ausgemacht werden. So werden zum einen die wirtschaftspolitischen, arbeitsorganisatorischen und gesellschaftlichen Veränderungen herangezogen, die mit den Schlagworten Globalisierung, Kundenorientierung, flache Hierarchien, Planungsunsicherheit, Individualisierung und Employability umschrieben werden können. Verbunden mit diesen Entwicklungen ist eine Forderung nach Erhöhung der Flexibilität, nach Eigeninitiative und letztlich der Fähigkeit zu Selbstreflexion und Selbststeuerung.

Darüber hinaus werden lerntheoretische Begründungen des selbstgesteuerten Lernens angeführt, wobei eine konstruktivistische Sichtweise des Lernens leitend wird, welche Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen und selbstgesteuerten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien und möglichst auch praktischem Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert. Hierfür müssen die Lernenden ihr Lernen selbst steuern können. Der Erwerb von Selbstlernkompetenz soll es den Lernenden ermöglichen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und gemäß ihrer Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile geeignete Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden. So soll der Heterogenität der Lernenden Rechnung getragen werden (vgl. Bräu/Schwerdt 2005).

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive heraus wird schließlich argumentiert, dass die zunehmende Selbststeuerung des eigenen Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mündigkeit des Menschen entspricht. Etwas „selbstständig“ oder „selbstgesteuert“ zu lernen gilt dem nach per se als besser und positiver als dies „fremdgesteuert“ zu tun, wobei allerdings zu bedenken ist, dass dabei immer auch die Qualität der Lehr-Lernprozesse zu gewährleisten ist, die sich weniger durch das ausführende Subjekt, als mehr an den Inhalten und Zielsetzungen bemessen lässt.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen wird deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen gleichermaßen Ziel und Voraussetzung beruflicher Bildung ist. Angesichts der Prognoseschwierigkeiten zukünftiger Herausforderungen und dem dynamischen Wandel in der Arbeitswelt ist die Fähigkeit zum selbstgesteuerten

Lernen als zentrales Moment im Prozess des kontinuierlichen Neu-, Um- und Weiterlernens über die Lebensspanne zu sehen.

1 Begriffliche Klärungen

Weitaus weniger Einheitlichkeit als bei der Konstatierung einer Notwendigkeit des selbstgesteuerten Lernens besteht allerdings, wenn es um die Definition des Begriffes „selbstgesteuertes Lernen“ oder seiner Synonyme¹ und eine theoretische Modellierung geht.

Zur theoretischen Fundierung und begrifflichen Präzisierung sollen im Folgenden Zugänge aus verschiedenen Forschungsrichtungen gewählt werden. So können beispielsweise Erkenntnisse der Kybernetik, Synergetik und Autopoiese Beiträge leisten, ein klareres Bild davon zu gewinnen, worin die Unterschiede der in der Literatur häufig und oft synonym verwendeten Begriffe selbstgesteuertes, selbstreguliertes und selbstorganisiertes Lernen bestehen und zu begründen, warum im vorliegenden Beitrag der Begriff des selbstgesteuerten Lernens gewählt wurde.

Zieht man die Kybernetik zu Rate, so wird dort zwischen „Steuerung“ und „Regelung“ derart unterschieden, dass „Steuerung ... eine informationelle Anweisung an ein System, und die Einwirkung auf ein System [ist], damit es sich in einer bestimmten Art verhält und ein Ziel erreicht“. Demgegenüber ist Regelung „eine informationelle Rückkopplung einer Abweichung von einem gewünschten Verhalten oder Ziel“ (Ulrich/Probst 1991, S. 79). Durch die Überprüfung und Rückmeldung, ob die eingeleiteten Steuermaßnahmen zur beabsichtigten Veränderung geführt haben und/oder Abweichungen festgestellt wurden, die das Einleiten weiterer Maßnahmen erfordern, nimmt „Regelung“ die Reaktion auf Störungen im Prozessablauf mit auf. Für den Zusammenhang des selbstgesteuerten Lernens bedeutet das, dass zu Beginn vom Lernenden Steueranweisungen zur Erreichung eines (von ihm) festgelegten Ziels bestimmt werden. Während des Lernprozesses sowie nach Beendigung erfolgen Lernkontrollen, die zu einer Korrektur der eingesetzten Lernhandlungen führen

¹ Betrachtet man die einschlägige Literatur, so stellt man fest, dass neben dem Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“ eine große Zahl von Begriffen zu finden ist, die wenig trennscharf sind und teilweise synonym verwendet werden, wie z. B. selbstständiges Lernen, selbstbestimmtes Lernen, autonomes Lernen, strategisches Lernen, selbstorganisiertes Lernen oder eigenständiges Lernen. Im angelsächsischen Sprachraum dominieren die Begriffe „self-regulated learning“ (in der Psychologie) bzw. „self-directed learning“ (in der Erwachsenenbildung). Eine Übersicht über die unterschiedlichen Definitionen und Forschungsrichtungen ist bei Schreiber (1998) zu finden.

können. Unter der Annahme, dass Lernen ein zyklischer und reflexiver Prozess von Handlungsschritten ist (vgl. Zimmerman 2000, S. 15ff.; Winne 1996, S. 331), kann Regelung als Voraussetzung für Steuerung – und damit auch als notwendiger Bestandteil selbstgesteuerten Lernens – verstanden werden, indem sie Informationen für neue Steuermaßnahmen in nachfolgenden Lernhandlungen liefern kann (Straka 2006, S. 399).

Impliziert der Begriff der „Steuerung“ stets das Vorhandensein eines zumindest in Umrissen vorher feststehenden Ziels (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 130), wobei dieses Ziel im Fall der Selbststeuerung auch vom Lernenden selbst gesetzt wird, begibt sich der Lernende beim „selbstorganisierten“ Lernen in komplexe, offene, mit bisherigen Operationen oder Strategien nicht zu bewältigende Situationen, um Selbstorganisationsprozesse auszulösen.

Als weitere theoretische Basis des selbstgesteuerten bzw. des selbstorganisierten Lernens können auch die Synergetik (Haken 1996) und die von Maturana und Varela (1987) ausgearbeitete Theorie der Autopoiese, die im Konstruktivismus weitergeführt wurde, dienen (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 136ff.; Minnameier 2003). Danach konstruiert das erkennende Subjekt bei neuen Anforderungen auf der Grundlage seiner jeweiligen kognitiven Struktur, seiner individuellen Geschichte, seiner eigenen Weltdeutungen und Sinnkonstruktionen neues Wissen in der Interaktion mit der Umwelt².

Der Rückgriff auf diese Theorien der Selbstorganisation ist dabei keineswegs willkürlich, da eine – wie eingangs bereits erläutert – immer komplexer werdende Umwelt die Entwicklung von Kompetenzen, im Sinne von Selbstorganisationsdispositionen, erfordert. „Je offener die kreativen Denk- und Handlungsmöglichkeiten, je dynamischer die Systeme Markt, Unternehmen und Individuum sind und sein müssen, desto wichtiger werden Selbstorganisationsprozesse“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 26). Dabei sind die angeführten Theorieansätze nicht deckungsgleich, sondern steuern durchaus unterschiedliche Anteile zur Aufklärung sich selbstorganisierender Prozesse bei. Insofern gilt es „zu ermitteln, welche theoretischen Instrumente welcher moderner Selbstorganisationstheorien sich besonders für die Modellierung der Funktionen und Formen von Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung eignen“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 136).

² Diese Position des Konstruktivismus wird allerdings in neuerer Zeit zunehmend von Neurowissenschaftlern in Frage gestellt. So laute ein „zentraler Befund der zeitgenössischen Neurowissenschaften ..., dass menschliches Handeln nicht auf die Intentionen eines Subjekts zurückgeht, sondern vom Gehirn gesteuert ist“ (Müller 2006, S. 204, vgl. auch Siebert/Roth 2003, S. 18f.).

Gemäß den beiden angeführten Theorieansätzen setzen Selbstorganisationsprozesse zur Kompetenzentwicklung unter ganz spezifischen Bedingungen ein. Genauer gesagt, sorgen letztlich Umweltrestriktionen oder Hindernisse, die überwunden werden müssen, um weiterzukommen, dafür, dass Lernprozesse ausgelöst werden. Solange Handlungsschemata zum gewünschten Erfolg führen, also in der Diktion des Konstruktivismus *viabel*³ sind, besteht für das Individuum keinerlei Veranlassung, das kognitive Bezugssystem zu verändern oder zu erweitern. Es befindet sich in einem Gleichgewichtszustand (Äquilibrium). Dieses Verhalten ändert sich erst, wenn Hindernisse auftauchen, die mit dem vorhandenen Repertoire nicht bewältigt werden können. Man spricht dabei von Perturbationen, die als wahrgenommene Milieuveränderungen dazu führen, dass kognitive Prozesse ausgelöst werden, mit denen die Wiederherstellung des Gleichgewichts erreicht werden soll.

In der Synergetik wird ebenfalls davon ausgegangen, dass Veränderungen von so genannten Kontrollparametern zu einer Instabilität eines vorhandenen Gleichgewichts führen (Haken 1996, S. 588). Die einströmenden „Informationen, die nur unzureichend gedeutet werden können oder sogar im Widerspruch zu den Überzeugungen des betreffenden Individuums stehen“ (Minnameier 2003, S. 6), führen zu einer Störung des kognitiven Systems, zu einer Einnahme chaotischer Zustände, was das Individuum letztlich mit einem evolutionären Druck dazu zwingt, das eigene kognitive System weiterzuentwickeln. Dieser Phasenübergang auf ein höheres kognitives Niveau bewirkt neue Formen der Informationsverarbeitung und Problemlösung und ist Ausdruck einer entsprechenden Kompetenz. Gleichzeitig ist das System in einen neuen Gleichgewichtszustand gewechselt. Dieser Prozess des Entstehens neuartiger, emergenter Strukturen verläuft dabei selbstorganisiert. „Das System findet ... unter den neuen Kontrollparameterbedingungen seine spezielle Struktur von alleine“ (Haken 1996, S. 588).

Für die Frage, ob von selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernprozessen gesprochen werden kann, ist bei dieser definitorischen Abgrenzung der Kontext, in dem der Lernprozess stattfindet, von besonderer Bedeutung. So ist da-

³ Für den Schlüsselbegriff „Viabilität“ ist anzumerken, dass die im radikalen Konstruktivismus individuumbezogene Sichtweise um einen sozial-interaktionistischen Standpunkt zu erweitern ist. „Wir denken und fühlen zwar als Individuen und auf der Grundlage unserer unverwechselbaren Biografie. Wir *handeln* jedoch stets mit anderen und im Blick auf andere. Individuelle Einmaligkeit und Selbstreferenzialität einerseits und soziale Zugehörigkeit und Abhängigkeit andererseits sind also untrennbar verknüpft“ (Arnold/Siebert 2006, S. 33f.). Insofern ist *viabel*, was dem Einzelnen sowohl passend und lebensdienlich, als auch sozial- und umweltverträglich erscheint.

von auszugehen, dass Selbstorganisationsprozesse vorwiegend in außerschulischen Kontexten (z.B. in betrieblichen Bildungsprozessen) zu verwirklichen sind, während in schulischen Lernprozessen die vorgegebenen Rahmenbedingungen curricularer und institutioneller Art der Umsetzung komplexer und völlig offener Situationen entgegenstehen. Für schulisches Lernen ist daher eher von selbstgesteuertem Lernen auszugehen⁴. Darüber hinaus muss ebenso klar sein, dass es in realen Lernprozessen nie um ein Entweder-oder gehen kann, sondern stets die Frage nach den Anteilen der Fremd- und Selbststeuerung im Lernprozess zu klären ist. Wie viel Verantwortung die Lernenden für den Lernprozess übernehmen oder wie stark die Steuerungsanteile der Lernenden sind, sollte sich dabei aus Aushandlungsprozessen zwischen den am Lehr-Lernprozess Beteiligten ergeben, in denen alle relevanten Aspekte des unterrichtlichen Geschehens verhandelt werden, und als deren Resultat ein von allen geteilter Rahmen selbstgesteuerten Lernens entsteht.

2 Zur „neuen“ Rolle der Lehrenden

Transferiert auf Lehr-Lernkontexte bedeuten diese Annahmen zur Selbststeuerung ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden. Sie können lediglich Lernkontexte zuverlässig und berechenbar beeinflussen, nicht jedoch die autopoietischen Systeme selbst. Damit bei den Lernenden Aneignungsprozesse in Gang gesetzt werden, bedarf es verschiedener Faktoren. Im Idealfall entsteht zwischen Lehrenden, die Wissen verkörpern und repräsentieren und von einem Thema begeistert sind, und Lernenden „eine Resonanz, eine Schwingung, eine Atmosphäre, die Kommunikation und Lernen ermöglicht“ (Arnold/Siebert 2006, S. 35) und auf der sich die Aneignungsprozesse bzw. die strukturellen Kopplungen zwischen den Beteiligten leichter ereignen können. Die moderne Gedächtnisforschung hat gezeigt, dass beim Lernen stets auch mitgelernt wird, wer den Inhalt vermittelt, wann und wo gelernt wird (vgl. Roth 2003). Es besteht ein empirisch nachgewiesener Zusammenhang zwischen Umwelterfahrungen und neuronaler Entwicklung, demnach Lernprozesse nicht allein durch rationale Argumentationen der Lehrenden ausgelöst werden, sondern auch durch einen emotional positiven Kontext, durch Vorgänge der Vertrauens- und Sympathiebildung – oder wie der Neurobiologe Gerhard Roth prägnant fest-

⁴ Dies ist auch eine Begründung dafür, dass im Titel des BLK-Modellversuchsprogramms „SKOLA“ (Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) auch der Begriff der Selbststeuerung verwendet wird.

stellt: „Ohne emotionale Komponenten läuft beim Lernen überhaupt nichts“ (Siebert/Roth 2003, S. 17).

Eine weitere Erkenntnis der Neurowissenschaften, deren Rezeption für die pädagogische Praxis relevant⁵ erscheint, ist die Rolle eines internen Belohnungssystems beim Lernen. Menschen lernen dann am besten, wenn sie Aufgaben selbstständig lösen. Das Lustgefühl, das mit dem Erfolgserleben eigener Anstrengungen einhergeht, „ist nachhaltiger als jede Belohnung von außen“ (Becker 2006, S. 182). Diese Glücksgefühle sind Resultat einer Dopaminausschüttung und führen zu einem langfristigen Abspeichern des Lösungsweges. Für die Gestaltung schulischer Lehr-Lernprozesse bedeutet dies, dass Lernende neue Inhalte selbstständig durchdringen sollten, um auf diese Weise Bezüge zum Vorwissen herstellen, das neu erworbene Wissen abstrahieren und systematisieren sowie auf neue Anwendungskontexte transferieren zu können (vgl. Roth 2003, S. 27; Becker 2006, S. 183). Die Übersetzung und Rezeption derartiger neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in der Pädagogik bietet die Möglichkeit einer Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die weit über ein behavioristisches Reiz-Reaktions-Schema hinausgehen und die Selbstorganisation der Hirnleistungen mitberücksichtigen (vgl. Meyer-Drawe 2003, S. 508).

⁵ In den vergangenen Jahren ist die moderne Hirnforschung zunehmend in den Blick von Erziehungswissenschaftlern gerückt. Dabei wird das Potenzial neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die Pädagogik durchaus kontrovers diskutiert. Kritiker sprechen den Neurowissenschaften eine unmittelbare praktische Relevanz für die Gestaltung schulischen Lehren und Lernens ab, da die neurowissenschaftliche Forschung lediglich Wissen über Lernen bereitstellen könne, Lehren in der bisherigen Forschung aber nicht vorkomme (vgl. Becker 2006, S. 190). Auch seien die aus der neurowissenschaftlichen Forschung abgeleiteten Handlungsempfehlungen wie Methodenvielfalt, angstfreie Atmosphäre oder flexible Gestaltung der Unterrichtszeiten entweder trivial oder altbekannte Ideen der Reformpädagogik. Die Popularität der neurowissenschaftlichen Ansichten liege „darin begründet, dass man als erziehungswissenschaftlich unbedarfter, aber pädagogisch stets vorbelasteter Leser, viele dieser Ansichten teilt – und irgendwie für richtig hält“ (Becker 2006, S. 184). Andere Autoren sehen dagegen in der Auseinandersetzung mit den Neurowissenschaften eine Möglichkeit für die Erziehungswissenschaft, sich als interdisziplinäre Disziplin zu erweisen, „die in vielfältiger Form auf Wissensbestände und Methoden anderer Disziplinen zurückgreift“ (Müller 2006, S. 212). Dabei muss es aber stets darum gehen, neurowissenschaftliche Erkenntnisse in einem veränderten Zusammenhang aufzubereiten und pädagogische Implikationen dieser Befunde zu identifizieren. Eine derart kritische Übersetzung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in die Pädagogik wägt „die Möglichkeiten und Grenzen des Transfers neurowissenschaftlichen Wissens ab, ohne dabei einen genuin pädagogischen Beitrag in der Diskussion mit den Neurowissenschaften aus dem Blick zu verlieren“ (Müller 2006, S. 210).

Die pädagogische Aufgabe von Lehrenden besteht nun u.a. darin, einen anregenden Unterricht zu gestalten, der die Lernenden motiviert, sich selbstständig mit neuen Herausforderungen zu beschäftigen. Lehrerhandeln muss entsprechend individuell auf der Basis des bisher Erlernten ansetzen und Interaktionen unter den Lernenden und zwischen den Lernenden und dem Lehrenden ermöglichen. Die Lehrenden müssen für die eine Kompetenzentwicklung auslösenden Restriktionen bzw. Perturbationen sorgen, insbesondere dann, wenn es um Probleme geht, die die Lernenden noch nicht erkennen, da sie sich in einem Kontext bewegen, den sie kognitiv noch nicht überschauen. Sie müssen die Lernenden mit Anforderungen konfrontieren, für deren Lösung sie bereits Vorwissen mitbringen, dabei sind auch Fehler und Irrtümer zuzulassen und konstruktiv zu nutzen (Stern 2003). Die Lehrenden müssen die Neuigkeit, die Relevanz und die Anschlussfähigkeit eines Themas verdeutlichen und mit den Lernenden reflektieren, um Lernprozesse anregen zu können.

Die entscheidende Frage ist also, ob es den Lehrenden gelingt, „Angebote, Möglichkeiten so zu positionieren, dass die Wahrscheinlichkeit einer potenziellen Passung gelingt. Dies gilt sowohl für den Umgang mit dem einzelnen Schüler, aber auch für die Lerngruppe/Klasse als soziales System. Diese Angebote können jedoch nur bedeutsam sein, wenn vom Lehrer auf die Angemessenheit der angebotenen Unterschiede für den jeweiligen Schüler geachtet wird“ (Voß 2005, S. 48f.). Dies setzt aber voraus, dass die Lehrenden in der Lage sind, die bei den Lernenden bereits vorhandenen Kompetenzen und subjektiven Konstruktionen präzise zu diagnostizieren, um daran anknüpfend ihr aktuelles Handeln und Denken zu disäquilibrieren (Minnameier 2003, S. 10f.).

Streng genommen ist es dabei von sekundärer Bedeutung, ob der Unterricht eher fremd- oder selbstgesteuert abläuft. Vielmehr kommt es auf die didaktische Gestaltung des Lehr-Lernkontextes an. Die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre, das Wecken von Neugier durch gezielte Impulse und Irritationen, das Ermöglichen eigener Lernwege kann durchaus auch im fremdgesteuerten Unterricht möglich werden. Für Lernende, die noch keine umfangreiche Selbstlernkompetenz erworben haben, kann eine stärkere Fremdsteuerung sogar hilfreich sein, da sie vor Überforderung und damit verbundener Frustration schützen kann, indem anfangs stärkere Unterstützung (Scaffolding) geboten wird, die mit zunehmendem Verlauf der Lernprozesses immer weiter reduziert werden kann (Fading).

Insgesamt kann resümierend festgestellt werden, dass das pädagogische ‚Geschäft‘ der Lehrenden bei der Förderung selbstgesteuerten Lernens sowohl einfacher als auch schwieriger zugleich geworden ist. „Einfacher, weil die Lernenden für ihr Lernen selber verantwortlich sind und die Lehrenden ‚gelassen‘ sein können. Schwieriger, weil Pädagogen weiterhin über Fachkompetenz ver-

fügen müssen, sich aber nicht auf die Vermittlung ihres Fachwissens beschränken können, sondern die Lernenden individuell bei der Konstruktion ihrer Wirklichkeiten beobachten und begleiten müssen und anregende Lernumgebungen inszenieren müssen“ (Siebert 2005, S. 229).

3 Zur Implementation unterrichtlicher Innovationen im BLK-Modellversuchsprogramm „SKOLA“

Besteht also weitgehend Konsens darüber, dass der Erwerb von Selbstlernkompetenz eine der wesentlichsten Aufgaben zukünftiger Bildungspolitik und Bildungspraxis ist, so liegen bislang jedoch erst wenig gesicherte Forschungsergebnisse zur Entwicklung und Implementation von Konzepten zur Förderung selbstgesteuerten Lernens insbesondere in berufschulischen Kontexten vor. Um dieses Defizits zu beheben, hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) für den Zeitraum vom 01.01.2005 – 31.12.2008 das Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“⁶ aufgelegt, in dem 21 Modellversuche in 12 Bundesländern gefördert werden, die an didaktischen Konzepten zur Förderung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens für verschiedene Inhaltsgebiete und Lernvoraussetzungen auf den Ebenen Unterricht, Lehrerbildung, und Schulorganisation anknüpfen, diese erproben und evaluieren. Da bei der Konzeption des Modellversuchsprogramms davon ausgegangen wurde, dass selbstgesteuertes Lernen immer auch mit Formen des kooperativen Lernens zu verknüpfen ist, wurde die Förderung derartigen Lernens explizit ins Programm mit aufgenommen.

Zur Umsetzung der Aktivitäten auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen wurden im Modellversuchsprogramm sechs Maßnahmenbereiche (selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen, Lernen mit neuen Medien, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Transfer) definiert, die mögliche Schwerpunkte für die Planung, Durchführung und Evaluation der Modellversuche skizzieren (vgl. Abbildung 1).

⁶ Das BLK-Modellversuchsprogramm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ wird zu gleichen Teilen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und den beteiligten Bundesländern gefördert. Mit der Programmträgerschaft wurden die Universitäten Dortmund (Prof. Dr. Günter Pätzold) und St. Gallen (Prof. Dr. Dieter Euler) betraut (Näheres auch unter BLK (2006), Euler/Pätzold (2004) oder im Internet unter: www.blk-skola.de).

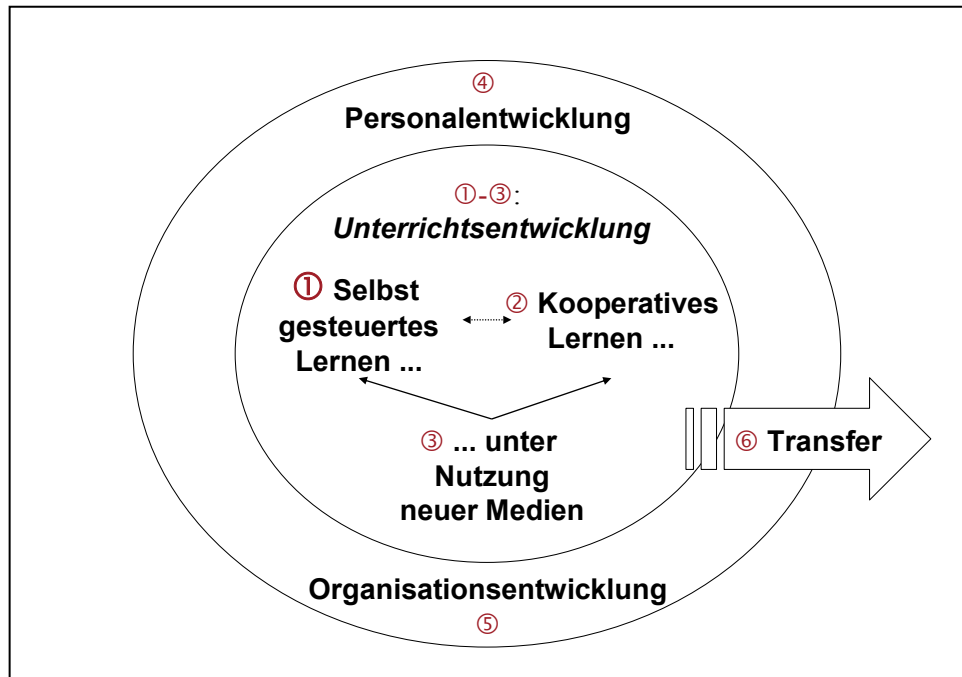


Abb. 1: Zusammenhang der Maßnahmenbereiche des Modellversuchsprogramms SKOLA

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung geht es in den Maßnahmenbereichen 1 – 3 darum, im Rahmen situierter Ansätze des Lernens Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, deren zentrales Ziel der Erwerb von Selbstlernkompetenz ist und deren Gestaltungsprinzipien das Lernen in Kontexten, das selbstgesteuerte und kooperative Lernen sind. Dabei kommt der Lehrperson im Unterricht „die entscheidende Funktion zu, die Lernenden bei der selbstgesteuerten Auseinandersetzung angemessen zu unterstützen. Diese Aktivitäten lassen sich folgenden Funktionen zuordnen: (1) Schülerinnen und Schülern muss es ermöglicht werden, ihr Wissen und ihre Lernprozesse zu explizieren und sichtbar zu machen. Dadurch erhalten sie Feedback über ihr Wissen und ihre Fähigkeiten und erwerben u.a. die metakognitiven Fähigkeiten des ‚Monitoring‘, also der Reflexion über eigene Lernerfahrungen ... (2) Die Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens werden selbst Gegenstand des Unterrichts. Beispielsweise erhalten Lernende Hilfestellungen für das Verstehen von Texten oder für Strategien des Problemlösens in der jeweiligen Domäne ... Der Erwerb von Strategien ist also mit konkreten Lernerfahrungen und den Anforderungen der jeweiligen Domäne und Aufgaben verbunden. (3) Die eigenständige Arbeit an (multiplen) Kontexten wird um Phasen ergänzt, in denen das erworbene Wissen dekontextualisiert und abstrahiert wird. Eine anspruchsvolle Aufgabe der Lehrenden besteht darin, zwischen den inhaltlichen Konzepten und der Arbeit an den Problemstellungen Beziehungen herzustellen und den Erwerb dekontextualisierten Wissens zu unterstützen“ (Gräsel/Parchmann 2004, S. 174). Hieraus ergeben sich an-

spruchsvolle Aufgaben für die Unterrichtsgestaltung und -durchführung, wie beispielsweise Formen der Lernberatung, Instrumente der Selbstreflexion und der Selbststeuerung.

Ein besonderer Aspekt des Modellversuchsprogramms SKOLA liegt in der Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning, als Mittel zur Förderung der Selbstlernkompetenz und der Teamkompetenz. Dabei soll eLearning methodisch so eingesetzt werden, dass selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ausdrücklich zu einer eigenständigen Zielgröße werden.

Der Professionalisierung von Lehrkräften kommt bei der Entwicklung und Implementation von innovativen Lernumgebungen besondere Bedeutung zu. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte dann am besten lernen, wie sie Schüler erfolgreich lernen lassen, wenn sie dies selbst durch eigenes Lernhandeln erfahren können. Insofern werden korrespondierend zur Unterrichtsentwicklung auf der Ebene der Lehreraus- und Lehrerfortbildung Konzepte der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung entwickelt und erprobt, die möglichst an den Prinzipien des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens orientiert sind und die geeignet sind, dass die Lehrkräfte ein entsprechendes Verständnis vom Lernen und Lehren entwickeln und dieses in ihrer Unterrichtspraxis umsetzen können.

Die flankierenden Qualifizierungsmaßnahmen, die sich im Idealfall nicht nur an einzelne Lehrkräfte, sondern an ganze Schulen richten, um den Kommunikations- und Aushandlungsprozessen bei der Implementation Rechnung zu tragen, sollten neben den für die Förderung selbstgesteuerten Lernens erforderlichen Kompetenzen auch Einstellungen, Überzeugungen und subjektive Theorien von gelingenden Lern- und Lehrprozessen der Lehrkräfte berücksichtigen. Darüber hinaus sollte den Lehrkräften Gelegenheit gegeben werden, stärker auf Vorwissen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schüler zu achten und ihr Methodenrepertoire bzw. ihre Unterrichtsskripts zu erweitern. Der Erfolg derartiger Fortbildungskonzeptionen konnte in empirischen Studien nachgewiesen werden (vgl. Garet u.a. 2001). Darüber hinaus bewerteten in diesen Studien Lehrkräfte „jene Fortbildungen als effektiver, die sie als kohärent mit ihrer gesamten Professionalisierung erlebten. Diese ‚Kohärenz‘ umfasst die Einordnung der Maßnahme in eine abgestimmte Personalentwicklung, die Übereinstimmung mit den administrativen und curricularen Anforderungen sowie die Möglichkeit, die Inhalte der Fortbildung im Kollegium zu diskutieren und weiter zu entwickeln. ... Das zweite Merkmal, das in deutlich positivem Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Lehrkräfte stand, war die Berücksichtigung des Fachinhaltes bzw. fachspezifischer Aspekte des Lehrens und Lernens in den Fortbildungen“ (Gräsel/Parchmann 2004, S. 178).

Das Modellversuchsprogramm SKOLA geht von einem Verständnis von Schulentwicklung aus, das sich gleichermaßen aus Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zusammensetzt. Aus diesem Grund sollen die pädagogisch-didaktischen Innovationen auf der Unterrichtsebene nicht nur durch geeignete Maßnahmen der Personalentwicklung, sondern auch der Organisationsentwicklung unterstützt werden. Im Modellversuchsprogramm wird beispielsweise untersucht, wie Schulleitungen und Steuergruppen zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens beitragen können, welchen Beitrag ein Management von Teambildungsprozessen im Kollegium zum Gelingen der didaktischen Arbeit im Bildungsgang leisten kann und welche Multiplikatorenkonzepte geeignet sind, um die Konzepte der Unterrichtsentwicklung innerhalb der Schule zu verbreiten.

Die Konzeption des Modellversuchsprogramms ermöglicht eine „symbiotische Implementationsstrategie“, bei der „Akteure mit unterschiedlicher Expertise gemeinsam an der Umsetzung pädagogischer Innovationen arbeiten. Im Idealfall kooperieren Lehrkräfte, Wissenschaftler/-innen, Personen aus der Bildungsadministration und aus Fortbildungsinstituten, um eine pädagogische Innovation zu realisieren und dabei möglichst viele Sichtweisen zu integrieren. Der Ausdruck ‚symbiotisch‘ beinhaltet zudem, dass die Kooperation für das Gelingen des Unternehmens und zum Vorteil aller Beteiligten notwendig ist. Zum anderen profitieren die Beteiligten durch die Zusammenarbeit, indem sie ihre Sichtweise erweitern und Fragestellungen bzw. Lösungsansätze der anderen Akteure integrieren“ (Gräsel u.a. 2006, S. 529).

Eine Übersicht über alle am Modellversuchsprogramm beteiligten Modellversuche ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Kürzel	Modellversuchstitel	Bundesland
EiLe	Weiterentwicklung der Eigenverantwortung Berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur	Rheinland-Pfalz
I-LERN-KO	Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung	Berlin, Saarland
JoA	Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag - Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zur individuellen Förderung	Bayern
KoLA	Förderung des selbst gesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen	Rheinland-Pfalz
KOLLT	Kooperatives Lehren und Lernen in typischen Lernsituationen	Sachsen
Kool	Kooperatives Lernen in webbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Erstausbildung	NRW
LASKO	Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbst gesteuerten und kooperativen Lernen	Brandenburg, Thüringen
LunA	Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung	Hamburg, Hessen
LUST	Lehrer/-innen und Schüler/-innen im Team	Bremen
MOSEL	Modelle des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens und die notwendigen Veränderungen in Bezug auf die Personal- und Organisationsentwicklung	NRW
SEBI@BVJ	Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr	Baden-Württemberg
Segel-bs	Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule	Bayern, NRW
SELEA	Selbstständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung	Hamburg
SESEKO	Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal	Bremen
SIQUA	Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbst gesteuerte und kooperative Lernformen	Hessen
TUSKO	Entwicklung von Team- und Selbstlernkompetenzen in arbeitsorientierten Lernphasen mit neuen Medien und Lernraumkonzepten in der Berufsausbildung	Bremen, Thüringen

Tab. 1: Alle am BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA beteiligten Modellversuche

4 Reflexionen aus SKOLA-Modellversuchen

Im vorliegenden Band werden erste theoriereflektierte Erfahrungen aus einigen Modellversuchen des BLK-Modellversuchsprogramms „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ vorgestellt, in denen praxistaugliche Konzepte zum Erwerb von Selbstlernkompetenz für unterschiedliche Berufsfelder und Zielgruppen der beruflichen Erstausbildung sowie Konzepte der Lehreraus- und -fortbildung entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

4.1 Lehrerprofessionalisierung als notwendige Bedingung unterrichtlicher Innovationen

Da Lehrerhandeln stets in hohem Maße durch eigene Lernerfahrungen geprägt ist, zielt das Modellversuchsprogramm SKOLA auch darauf ab, die Lehrenden im Prozess der Unterrichtsentwicklung zu begleiten und Maßnahmen der Personalentwicklung zu erproben, die möglichst nach den Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens konzipiert sind. Aus diesem Maßnahmenbereich, der sowohl die Lehreraus-, als auch -fortbildung im Fokus hat, berichten die ersten drei Beiträge.

Gerhard Gerdsmeier thematisiert in seinem Beitrag Erfahrungen aus dem Modellversuch LunA, der die zweite Phase der Lehrerbildung in den Blick nimmt. In diesem Modellversuch soll u.a. ein Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert werden, das angehende Lehrkräfte in ihrer Befähigung und Bereitschaft unterstützen soll, selbstgesteuerte Unterrichte anzuregen und gehaltvoll weiterzuentwickeln. Der Beitrag stellt basierend auf einem theoretischen Rahmen die Grundsätze des Modellversuchs innerhalb der modularisierten Ausbildung im Referendariat vor. Als besonderes Problem der Modularisierung – und damit auch Hemmnis bei der Umsetzung der Modellversuchskonzeption – wird dabei die Unverträglichkeit zweier Ideen der Erneuerung und Weiterentwicklung von Ausbildung, Unterricht und Schule herausgestellt: hier eine konstruktivistische Sichtweise, die sich auf ein humanistisches Menschenbild stützt und Prinzipien der Selbststeuerung verfolgt, dort eine eher zentralistische Logik der Standardisierung und Kompetenzbeschreibungen in der modularisierten Ausbildung. Erfreulicherweise zeigen sich aber im Modellversuch Tendenzen, diese Widersprüchlichkeiten durch Aushandlungsprozesse aufzulösen und Brücken zwischen den beiden unvereinbar erscheinenden Positionen zu bauen.

Jürgen Hegmann berichtet danach über die Erfahrungen, die die Akteure des Modellversuchs EiLe bei der Modellierung des Konstrukts „selbstgesteuertes Lernen“ und der Entwicklung modellversuchsspezifischer Curricula gemacht

haben. Auf der Suche nach einer theoretischen Fundierung erarbeiteten die Beteiligten ein Arbeitsmodell zur Beschreibung des Einsatzes primärer und sekundärer Lernstrategien. Darüber hinaus wird ein Übergangsmodell zur Förderung der Selbstlernkompetenz der Lernenden vorgestellt. Zur Kompetenzentwicklung der Lehrenden wird ein persönliches Reflexionsinstrument entwickelt und erprobt, mit dessen Hilfe auf der Basis von Selbstbeobachtungen strukturierte Erfahrungsaustausche in kollegialen Teams stattfinden können.

Aus dem Modellversuch *segel-bs*, der in einem Teilprojekt die Erarbeitung eines ganzheitlichen Konzepts zur Lehrkräfteentwicklung zum Gegenstand hat, präsentiert *Ernst Tiemeyer* ein modulares Konzept der Lehrerfortbildung, das sich an den Qualifizierungsbedarfen der Lehrkräfte orientiert und diese auf die Aufgaben bei der Curriculumanalyse, der Entwicklung einer konzeptionellen Position zum selbstgesteuerten Lernen sowie der Etablierung eines solchen Konzeptes in die Bildungsgangarbeit vorbereiten soll. Als methodische Besonderheit soll in diesem Fortbildungskonzept ergänzend zum Präsenzlernen die Integration von online-gestützten Lernformen in die Lehrkräftequalifizierung vorgenommen und diese in ein ganzheitliches Konzept des „blended learning“ eingebunden werden.

4.2 Implementation von Konzepten selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in unterschiedlichen Berufsfeldern

Die Beiträge des zweiten Themenblocks stellen Aspekte der Implementation von Konzepten zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in unterschiedlichen Berufsfeldern im Mittelpunkt.

In der Theorie werden zur Beschreibung von Förderkonzepten des selbstgesteuerten Lernens direkte und indirekte Ansätze unterschieden (Nüesch 2001, S. 101ff.; Friedrich/Mandl 1997, S. 253), die jeweils spezifische Auswirkungen auf die Gestaltung der Lernumgebung⁷ zur Folge haben. Wird den Lernenden beim direkten Förderansatz im Sinne eines Lernstrategietrainings in stärker instruktionsorientierten Lernumgebungen explizit ein umfangreiches Repertoire von Strategien und Techniken des selbstgesteuerten Lernens vermittelt, das bewusst und gezielt eingesetzt werden kann, um erfolgreich selbstgesteuert zu lernen, ist im Gegensatz dazu der indirekte Förderansatz dadurch gekennzeich-

⁷ Unter Lernumgebung soll das Zusammenwirken der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Geräte und Objekte, Symbole und Medien, Informationsmittel und Werkzeuge) und der Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Sequenz der Lernschritte, Methoden u. a.) verstanden werden, die das Lernen ermöglichen und erleichtern (Friedrich/Mandl 1997, S. 258).

net, dass die Selbstlernkompetenzen nicht ausdrücklich geschult und dadurch auch nicht bewusst gemacht werden. Vielmehr wird die Lernumgebung, den Prinzipien eines gemäßigten Konstruktivismus (Authentizität und Situiertheit, komplexe Ausgangsprobleme, multiple Perspektiven, Artikulation und Reflexion, Lernen im sozialen Austausch, optionale Unterstützung) folgend (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 627 f.), so gestaltet, dass die Lernenden mehr Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung erhalten und selbstgesteuertes Lernen somit implizit eingefordert wird.

Volkmar Herkner und *Jörg-Peter Pahl* berichten über erste Erfahrungen des Modellversuchs LASKO, in dem Lern- und Arbeitsumgebungen entwickelt, erprobt und evaluiert werden, mit denen selbstgesteuertes Lernen in der gewerblich-technischen Instandhaltungsausbildung gefördert werden soll. In dem Beitrag werden die Veränderungen in der Instandhaltungsfacharbeit und die zukünftige Rolle der Instandhalter als Problemlöser dargelegt sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung als deren Kernkompetenz identifiziert.

Uwe Krakau und *Mabel Rickes* stellen ein Schulprojekt aus dem Modellversuch *segel-bs* vor, in dem Auszubildende des Einzelhandels über die implizite Vermittlung von Lernstrategien ihre Selbstlernkompetenz erweitern sollen. Die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von selbstgesteuerten Lernsituationen wird dabei durch Modifikationen der Schulorganisation und Maßnahmen der Lehrkräfteentwicklung flankierend begleitet.

Selbstbestimmtes Lernen in der Altenpflegeausbildung ist Gegenstand des Beitrages von *Kisten Barre* und *Ekkehard Lauritzen*. Im Modellversuch SELEA soll die Umsetzung eines neuen Bildungsplans genutzt werden, um schülerorientierte Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die komplexitätssteigernd aufeinander aufbauen. Am Beispiel des Themas Biografiearbeit stellen die Autoren erste Ergebnisse der Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Lernsituation vor, die unter dem Aspekt des problemorientierten Unterrichtens didaktisch gestaltet wurde.

Friedrich-Wilhelm Horst, *Norbert Weber* und *Jürgen Schmitter* thematisieren im Modellversuch MOSEL mit den Schülerinnen und Schülern der Ausbildungsberufe Sozialhelfer/-innen und Kinderpfleger/-innen eine Zielgruppe in ihrem Beitrag, die sich deutlich von den Lernenden in traditionellen Berufsfeldern unterscheidet. Die Schülerinnen und Schüler dieser doppelt qualifizierenden Bildungsgänge der Berufsfachschule für Sozial- und Gesundheitswesen zeichnen sich durch eine schlechte Berufsperspektive und geringe Motivation aus. Dies stellt besondere Anforderungen an die Entwicklung von Lernsituationen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, die im Verlauf des Modellversuchs zu bewältigen sind.

Im Beitrag von *Uwe Haas* und *Hans-Jürgen Lindemann* wird erläutert, wie eine berufsbildende Schule komplexe Unterrichtsarrangements nach dem SOL-Konzept gestaltet und umsetzt. Die Planung und Durchführung dieses Unterrichts erfolgt dabei in Lehrerteams, was wiederum zusätzliche Anforderungen an die Schulentwicklung und die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte stellt.

4.3 Selbstgesteuertes Lernen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Die Beiträge des letzten Themenblocks stellen mit lernschwachen Jugendlichen eine besondere Zielgruppe des Modellversuchsprogramms in den Mittelpunkt. Häufig wird im Zusammenhang mit Förderkonzepten selbstgesteuerten Lernens die Befürchtung geäußert, dass die Gefahr eines Polarisierungseffektes bestehe, da zu vermuten ist, dass Lernende, die ohnehin schon Lernschwierigkeiten haben, bei einer Förderung selbstgesteuerten Lernens überfordert werden und einen hohen Unterstützungsbedarf haben. Zusätzlich ist diese Zielgruppe oft durch ein geringes Selbstkonzept geprägt, was insofern hemmend wirkt, da insbesondere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wesentliche Determinante selbstgesteuerten Lernens darstellen, indem sie über die enthaltenen Annahmen die Aufgabenwahl, die Anstrengungsbereitschaft und die Anstrengungsdauer bei widrigen Umständen beeinflussen.

Um diese Implikationen eingehender zu erforschen, werden im Modellversuchsprogramm SKOLA explizit auch Modellversuche gefördert, die sich lernschwacher Jugendlicher annehmen und erforschen, inwieweit Förderkonzepte selbstgesteuerten Lernens auch für diese Klientel geeignet sein können.

Im Beitrag von *Henning Reh* wird der Modellversuch *Sebi@BVJ* skizziert, in dem der im nordamerikanischen Raum weit verbreitete und in Deutschland bisher zumeist in allgemein bildenden Schulen verwendete Ansatz des Servicelearnings erprobt und evaluiert wird. Bei dieser Methode wird der Dienst am anderen Menschen oder der Gemeinschaft („Service“) mit dem eigenen Lernen in realen, authentischen Situationen („Learning“) kombiniert und in das schulische Curriculum integriert. Auf diese Weise sollen Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr fachliche, methodische und soziale Kompetenzen erwerben, die ihr Selbstwirksamkeitskonzept stärken und ihnen den Einstieg in die Berufsausbildung erleichtern. Der Modellversuch orientiert sich an einem Ansatz, der klassische bottom-up und top-down-Strategien integriert und damit sowohl die Ebene der Unterrichtsentwicklung über die Konzeption und Durchführung von Schulprojekten als auch die Ebene der Personal- und Organisationsent-

wicklung durch die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes berücksichtigt.

Im zweiten Beitrag dieses Themenblocks berichten *Elisabeth Rupprecht* und *Susanne Schröder* über Erfahrungen des Modellversuchs SESEKO, dessen Ziel es ist, die Ausbildungs-, Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter Jugendlicher durch handlungs- und praxisorientierte Lernprojekte zu verbessern. Dabei soll insbesondere die Selbstwirksamkeit der Lernenden gestärkt werden, indem positive Lernerfahrungen gemacht werden. Ausgangspunkt der Maßnahmen im Modellversuch war die Diagnose der Lernvoraussetzungen und des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler. Dies ist insofern sinnvoll, da die erfolgreiche Umsetzung von Lernstrategietrainings unter Umständen auch bedeuten kann, dass die Lernenden zunächst einmal ein Bewusstsein dafür entwickeln müssen, dass ihre vorhandenen Lernstrategien einer Veränderung oder Erweiterung bedürfen. Insbesondere schwächere Lerner schätzen diesen Bedarf oft falsch ein, da es ihnen zumeist auch an hinreichenden Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung und -einschätzung mangelt. Insofern kann es durchaus hilfreich sein, vor entsprechenden Interventionsprogrammen zum Lernstrategietraining zunächst geeignete Formen des self-monitorings zu erlernen, mit denen die Lerner mehr über das Ausmaß und die Wirksamkeit ihrer bereits vorhandenen Lernstrategien erfahren, bevor man sie ermuntert diese zu verändern oder neue Lernstrategien zu erlernen (Zimmerman 1999, S. 549).

5 Literatur

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 46. Baltmannsweiler
- Becker, Nicole (2006): Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Scheunpflug, Annette/Wulf, Christoph (Hrsg.): Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft. Beiheft 5/2006 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 177-200
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung (SKOLA). Programmskizze. Im Internet unter: <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/selbstgesteuertes-lernen.htm> [letzter Zugriff: 15.02.2006]
- Bräü, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster
- Euler, Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günter (Hrsg.) (2006): Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart

- Euler, Dieter/Pätzold, Günter (2004): Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 120. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn
- Friedrich, Helmut Felix/Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Serie I. Band 4. Göttingen, S. 237–293.
- Garet, M.S./Porter, A.C./Desimone, L./Birman, B.F./Yoon, K.S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: American Educational Research Journal Vol. 38, No. 4, pp. 915-945
- Gräsel, Cornelia/Jäger, Michael/Wilke, Helmut (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Nickolaus, Reinhold/Gräsel, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler, S. 445-566
- Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierter, selbstgesteuerten Lernens. In: Lenzen, Dieter/Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 3/2004. Wiesbaden, S. 171-184
- Haken, Hermann (1996): Synergetik und Sozialwissenschaften. In: Ethik und Sozialwissenschaften 7(1996), 4, S. 587-594
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln. 2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin u.a.
- Lang, Martin (2004): Berufspädagogische Perspektiven netzbasierter Lernumgebungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Bochum
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. München
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (2003), 4, S. 505-514
- Minnameier, Gerhard (2003): Wie verläuft die Kompetenzentwicklung – kontinuierlich oder diskontinuierlich? Arbeitspapiere WP, Nr. 43. Johannes Gutenberg-Universität. Mainz
- Müller, Thomas (2006): Erziehungswissenschaftliche Rezeptionsmuster neurowissenschaftlicher Forschung. In: Scheunpflug, Annette/Wulf, Christoph (Hrsg.): Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft. Beiheft 5/2006 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S.201-216
- Nüesch, Charlotte (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieansatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601–646.
- Roth, Gerhard (2003): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26 (2003), 3, S. 20-28
- Schreiber, Beate (1998): Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Münster
- Siebert, Horst (2005): Lehren als Lernbegleitung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder. Weinheim und Basel, S. 224-248
- Siebert, Horst/Roth, Gerhard (2003): Gespräch über Forschungskonzepte und Forschungsergebnisse der Gehirnforschung und Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26 (2003), 3, S. 14-19

- Stern, Elsbeth (2003): Rezepte statt Rezeptoren. In: Die Zeit, Nr. 40, vom 25.09.2003
- Straka, Gerald A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 390-404
- Ulrich, Hans/Probst, Gilbert J.B. (1991): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. 3., erweiterte Auflage. Bern und Stuttgart
- Voß, Reinhard (2005): Unterricht ohne Belehrung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Weinheim und Basel, S. 40-62
- Winne, Philip H. (1996): A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. In: Learning and Individual Differences (8), 4, S. 327-353
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeidner, Moshe (eds.): Handbook of self-regulation. San Diego, S. 13-39
- Zimmerman, Barry J. (1999): Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. In: International journal of educational research 31, S. 545-551

Lehrerprofessionalisierung als notwendige Bedingung unterrichtlicher Innovationen

Konzepte selbstgesteuerter Lehrerbildung. Das Lehrerbildungskonzept im Modellversuch LunA¹

1 Einleitung

Die nachstehenden Ausführungen konzentrieren sich darauf, ein Konzept vorzustellen, das angehende Lehrkräfte in ihrer Befähigung und Bereitschaft unterstützen soll, selbst gesteuerte und kooperative fachliche Unterrichte anzuregen und gehaltvoll weiterzuentwickeln. Dieses Konzept wird im Modellversuch LunA (Lernen und nachhaltige Ausbildung) erprobt.

Es ist aber ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass der Modellversuch insgesamt sehr viel breiter angelegt ist, als hier berichtet werden kann. Insbesondere die Arbeit von Lehrkräften an mehreren Schulen, die sich aufgrund eigener Ansprüche um eine Umstellung und Weiterentwicklung ihrer Unterrichte bemühen und nur beiläufig Gesichtspunkte beachten, die mit der Ausbildung des Nachwuchses zu tun haben, wird hier nur in groben Strichen nachgezeichnet. Die Darstellung dieser Arbeit wäre einen eigenen Bericht wert, so facettenreich sind die dabei eingesetzten Strategien der Lehrkräfte, ihre Konkretisierungen im Unterricht, die Kooperations- und Widerstandsformen der Lernenden, die Auskristallisationen neuer Lern- und Arbeitskulturen.

Auch, wenn die Entwicklungen in den am Modellversuch beteiligten Schulen sich also nicht allein aus einem Interesse der Schulen an der Nachwuchsförderung erklären lassen, so sind diese Entwicklungen dennoch ein zentraler Baustein im Konzept der Lehrerbildung, das in LunA erprobt wird. Eine wesentliche Setzung bei der Ausbildung von Lehrkräften wird nämlich darin gesehen, dass angehende Lehrkräfte tendenziell nur solche Handlungen und Szenarien erproben, zu denen sie eigene Anschauungen haben, die ihnen als machbar vorgelebt wurden und werden, zu denen sie verschiedene Ausformungen kennen gelernt haben usw. Die in den Modellversuchsschulen von erfahrenen Lehrkräften entwickelten Praxen sind daher unverzichtbar für eine Lehrerbildung, in der die Ziele von SKOLA eine Rolle spielen.

Im Kontext von SKOLA geht es darum, selbst gesteuertem und kooperativem Lernen von Schülern größeren Raum als bisher zu geben. Dazu werden Lehrende und Lernangebote benötigt, die dieses Lernen ermöglichen und fördern.

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die Verschriftlichung eines Referats auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung, am 17.03.2006 in Bremen.

Insbesondere die Lehrkräfte, die heute und künftig ausgebildet werden, sollten befähigt werden und motiviert sein, Schüler zu selbst gesteuertem Lernen anzustiften.

Das heißt aber, dass sie diese Art zu Lernen und zu Lehren in ihrer eigenen Ausbildung kennen gelernt und intensiv erfahren haben müssen, dass sie zu solchen Unterrichten ermutigt worden sein müssen, dass ihre Bemühungen belohnt und gestützt wurden. Wesentlich scheint zugleich, dass die Art des eigenen Lernens zu der Lehre passt, die sie später praktizieren wollen. Verallgemeinert gesprochen: Es geht darum, dass angehende Lehrkräfte insbesondere ihre unterrichtsbezogenen Kompetenzen soweit wie möglich selbst gesteuert erwerben.

Wo liegen dabei die zentralen Barrieren und Probleme? Ich konzentriere mich bei den Überlegungen auf die zweite Phase der Lehrerbildung, werde aber auch die erste Phase ansprechen. Die Konzentration auf die zweite Phase resultiert u. a. aus dem Fakt, dass der Modellversuch LünA, dessen Perspektive ich überwiegend einnehme, von Studienseminaren für berufliche Schulen in Nordhessen (Kassel) bzw. in Hamburg projektiert wurden und betreut werden. Und da wir hier schon bei Eingrenzungen sind, sei gleich die nächste Einschränkung mitgenannt: Ich werde mich überwiegend auf die Erfahrungen in Nordhessen beziehen.

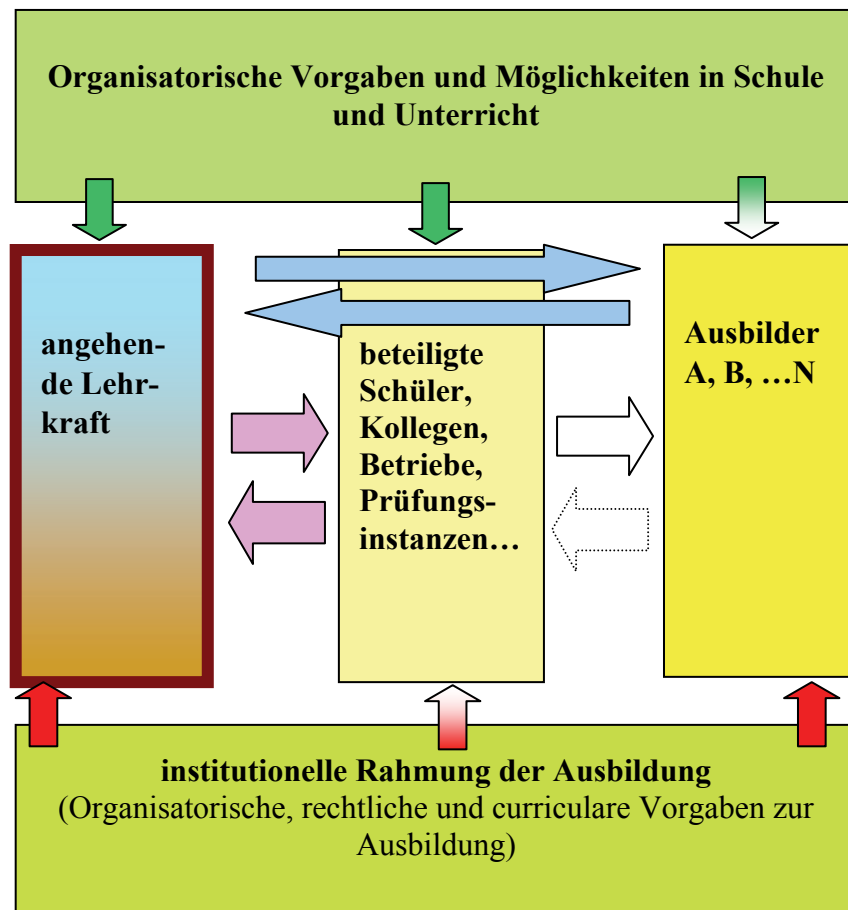
Also: Gibt es Schwierigkeiten und Hemmnisse für ein selbst gesteuertes Lernen von Referendaren und für ein Lehren, das Schüler zu selbst gesteuertem Lernen führt, dieses stützt und kultiviert? Dazu sollten wir uns einen kleinen theoretischen Rahmen erstellen.

2 Theoretischer Rahmen

Hemmnisse (aber auch förderliche Einflüsse) werden aus fünf Feldern heraus erwartet:

- Hemmnisse in der Person des angehenden Lehrers (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserfahrungen, subjektive Theorien über Handlungsfolgen, Annahmen über die Erwartungen Dritter (Lehrer, Ausbilder, Mentoren, Schulleitung usw.))
- Personale Hemmnisse im Anwendungskontext Schule und Unterricht (Lehr-Lern-Milieu im Schulkollegium/ im Team der Kolleginnen und Kollegen, divergierende subjektive Theorien über Handlungsfolgen, Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, Erwartungen der Betriebe u.ä.)
- Organisatorische Hemmnisse im Anwendungskontext Schule und Unterricht

- Hemmnisse in der Person des Ausbilders
- Hemmnisse aus dem institutionellen und curricularen Kontext der Ausbildung selbst (z.B. aufgrund ausgeprägter Kontrolleffekte, rigider Binnenstrukturierung, zahlreicher Vorschriften/ Vorgaben, Einschränkung der Wahlmöglichkeiten)



Ein Problem besteht nun darin, dass Ereignisse, Situationen und Veränderungen in einzelnen Feldern nicht „in aller Ruhe“ für sich betrachtet werden können und man sich dann anderen Merkmalen in anderen Feldern zuwendet und dann vielleicht in einem dritten Schritt einige Merkmale des einen Feldes mit Merkmalen eines anderen Feldes verknüpft. Der Grund liegt darin, dass die Ereignisse und Situationen des einen Feldes mehr oder weniger unmittelbar Veränderungen bei den betrachteten Merkmalen der anderen Felder nach sich ziehen, so dass sie nur sehr schwer unabhängig voneinander erfasst und in ihrer Dynamik beschrieben werden können.

Der Sachverhalt ist im Grunde jedermann bekannt: Gerät z.B. ein Referendar, der zu selbst gesteuertem sowie kooperativem Lernen und Lehren bereit und befähigt wäre, an Ausbilder, die ihre Arbeit an deutlich lehrerzentrierter, pla-

nungsdidaktisch durchstrukturierter Unterrichtsorganisation ausrichten, dann werden das Selbstkonzept und die erworbenen Selbstwirksamkeitserfahrungen des Referendars sehr bald eine Anpassung an die Erwartungen der Ausbilder zeigen. Und das gilt in abgeschwächter Form auch bei der spiegelbildlichen Konstellation. – Das sind nun generalisierende Behauptungen. Sind sie wirklich belegt? Wie verhält es sich bei Reaktionsmustern, die wir schlechter wahrnehmen, weil wir für sie nicht sensibilisiert sind?

Letztlich geht es hier um forschungsmethodische Problemstellungen und um die Frage, wie und ob generelle Aussagen in diesem theoretischen Rahmen überhaupt zu gewinnen sind. Beide Gesichtspunkte sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

Stattdessen sollen die Felder des theoretischen Rahmens nun benutzt werden, um das Ausbildungskonzept des Modellversuchs LunA und die Arbeit in den Modellversuchsschulen einigermaßen geordnet beschreibbar zu machen. Dabei wird sich zeigen, dass die größten Schwierigkeiten aus dem Feld „institutionelle Rahmung der Ausbildung“ erwachsen.

3 Grundsätze und Konzept

3.1 Anwendungsfeld Schule und Unterricht

Das Konzept der Ausbildung von Lehrkräften lässt sich am ehesten beschreiben, wenn man es zunächst einmal nicht vom Studienseminar her denkt, sondern von den Schulen, den schulischen Milieus, der Beziehung der Lehrkräfte untereinander – also von den beiden Feldern her, die im theoretischen Rahmen eben als personale bzw. organisatorische Seite des „Anwendungskontextes Schule und Unterricht“ bezeichnet wurden. Innerhalb dieser Kontexte sollen sich die angehenden Lehrkräfte entwickeln und für diese Kontexte sind im Modellversuch einige Grundsätze formuliert worden, die jetzt kurz vorgestellt werden sollen.

Grundsätze des Konzepts

1. Freiwilligkeit
2. Kooperation / Arbeiten im „Team“
3. Organisatorische Absicherung
4. Einbindung der Betriebe
5. Selbststeuerung, Feedback
6. Verbindlichkeit / Projektierung
7. Außenkontakte / Vernetzung
8. Transfer

1. Ein erster Grundsatz (Freiwilligkeit)

Ein erster Grundsatz des im Modellversuch erprobten Konzepts besteht darin, nur mit Lehrkräften, Schulen und Ausbildern zusammenzuarbeiten, die an dieser Zusammenarbeit und an der Weiterentwicklung und Erprobung selbst gesteuerter Unterrichte persönlich sehr interessiert sind. Es besteht uneingeschränkt das Prinzip der Freiwilligkeit auf allen Ebenen und in allen Formen.

Es ist in Hessen nicht soweit gegangen wie in Hamburg, dass die Beteiligung am Modellversuch ausgeschlossen worden ist. Dazu fehlte im Vorfeld der Genehmigung die Zeit. Es sind aber Schulen frühzeitig angesprochen worden: Erst die Schulleitungen, auch einige Lehrkräfte, zu denen vertraute Arbeitsbeziehungen oder sonstige Kontakte bestanden, danach ist das Konzept auf Schul- oder Abteilungskonferenzen vorgestellt und diskutiert worden.

Vier Schulen sind für die Startphase angesprochen worden. Alle vier sind Modellversuchsschulen geworden. Dabei haben sich an den Schulen sechs Arbeitszusammenhänge gebildet, davon einer schulübergreifend, einer berufsfeldübergreifend, einer durch eine einzelne Lehrkraft in einem speziellen Berufsfeld, die sich mit einem Modellversuchsteam an derselben Schule in einem anderen Berufsfeld austauscht. Die anderen Gruppen geben gemeinsam den gesamten fachlichen und z.T. auch fachpraktischen Unterricht in einzelnen Berufsschulklassen oder sogar zusätzlich in Parallelklassen.

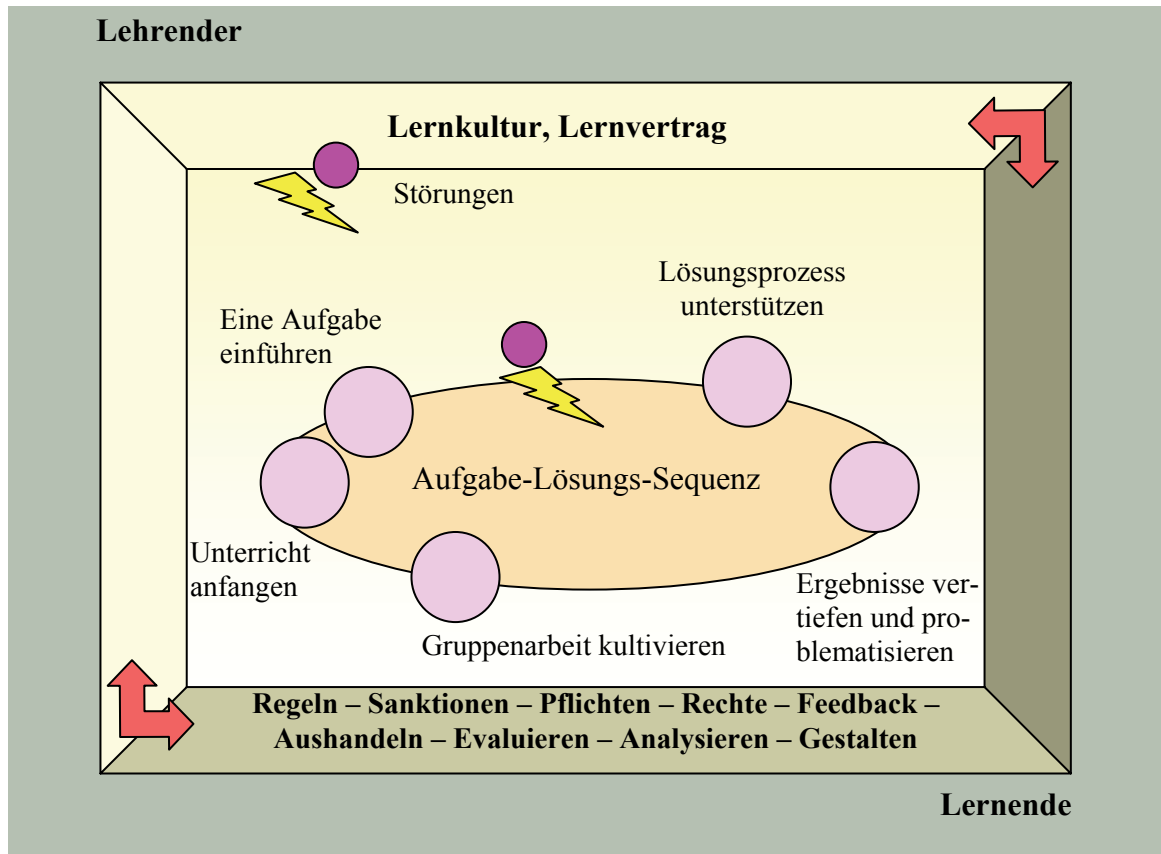
Die Anwendung dieses Grundsatzes verspricht und zeigt mehrere Vorteile.

- Alle Beteiligten am Modellversuch sparen viel Energie dadurch, dass Überzeugungsbemühungen entfallen, Reibungsflächen sich reduzieren, weniger Konflikte auftreten, Widerstände aller Erscheinungsformen.
- Umgekehrt: Die Selbstkonzepte der Beteiligten enthalten in den programatisch zentralen Aspekten hohe Ähnlichkeit, was Energie, Motiviertheit und Produktivität freisetzt. Sie arbeiten an etwas, das ihnen gemeinsam wichtig ist und das aufgrund seines Schwierigkeitsgrades auch besser in einer funktionierenden Gruppe gelöst werden kann.
- Auf diese Weise entstehen neue und interessante Lösungen bei der Implementierung selbst gesteuerter Unterrichte. Damit wird die Arbeit dieser Gruppen auch für andere Lehrkräfte auffällig und interessant. Die Chancen des Transfers und der Verbreiterung des Ansatzes steigen.

2. Ein zweiter Grundsatz (Kooperation, Team)

Mit der Betonung des Aspekts der Kooperation ist bereits ein zweiter Grundsatz angesprochen, nämlich der, dass sich im Regelfall nicht bloß einzelne Lehrkräfte um eine Ausweitung von selbst gesteuertem und kooperativem Lernen in ihren Unterrichtsstunden in einer Klasse bemühen, sondern dass die Gruppe der Lehrenden, die diese Klasse unterrichten, sich bemühen eine ge-

meinsam getragene Lehr-Lern-Kultur zu erzeugen, die die Chancen für effektiven selbst gesteuerten und kooperativen Unterricht birgt. Das schließt also die Verständigung über pädagogische und didaktische Intentionen wie Konzepte ein, möglicherweise auch übergreifende, gemeinsam erzeugte und genutzte Lernumwelten. Es mag Teamunterricht nach sich ziehen, wechselseitige Hospitationen und gemeinsame Unterrichtsreflexionen – also eine spezifische, als anregend und entlastend erlebte Kultur des Zusammenarbeitens.



Selbst gesteuertes und kooperierendes Lernen von Schülern beruht in dieser Sichtweise auf Aushandlungsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden. Aushandlungen finden wir auf zwei Ebenen, die zwar aufeinander abgestimmt sein müssen, die aber analytisch wie unterrichtspraktisch sehr genau auseinandergehalten werden müssen.

Einmal geht es um die Bestimmung des Rahmens des gemeinsamen Arbeitens, um die Klärung der Ansprüche, Erwartungen, Verantwortungen, Möglichkeiten, Anforderungen, des übergreifenden Sinns usw. Gerade, wenn Lernende zuvor überwiegend nur einen in den Grundzügen lehrerzentrierten Unterricht kennen gelernt haben, erfordert diese Verständigung einen größeren zeitlichen Rahmen und von den Lehrenden große Sorgfalt und eine Offenheit, die Beliebigkeit vermeidet. In dieser Aushandlung wird im Grundsatz festgelegt, dass selbst gesteuert gelernt wird und wie, in welchem Maße das mit welcher Teilung von Verantwortung geschehen soll.

Die andere Klärung betrifft die Ebene des konkreten Lernens, das hier annahmegemäß wesentlich über Lernaufgaben angeregt wird. Auch hier geht es um Aushandlungen. Jede Lernaufgabe kann für Schüler in doppelter Hinsicht fragwürdig sein. Das Fragwürdige kann sich erneut auf die Sinnhaftigkeit beziehen, jetzt nicht der Lernform, sondern der konkreten Aufgabe. Es kann sich – gerade wenn die Aufgaben bewusst komplexer und offener gestaltet sind – aber auch darum handeln, dass Lernende eigene Problemsichten thematisieren, zentrale Fragestellungen zu identifizieren versuchen usw. Aus beiden Gründen ist es wichtig, im Gespräch die für das weitere Arbeiten zentrale Aufgabenstellung zu vereinbaren.

Die Vorstellung von Aushandlungsprozessen mit dem Konzept selbst gesteuerten Lernens zu verbinden, ist unter zwei Gesichtspunkten bedeutsam. Zum einen zeigt sich, dass viele Lehrkräfte es nicht gewohnt sind, unter der Prämisse von Aushandlungen Unterricht zu konzipieren, dass ihnen derartige Gespräche schwer fallen und dass sie den Bereich der Selbststeuerung daher letztlich unnötig stark beschneiden.

Zum anderen hebt die Auffassung, jeder selbst gesteuerte Unterricht beruhe auf Angeboten (der Lehrenden) und Aushandlungsprozessen und synthetisiere insofern stets Konzepte und Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden, die etwas unfruchtbare Fragestellung auf, genau welche Aktivität von Lernenden als selbst gesteuertes Lernen gelten können. Dieser Klärungsversuch wird häufig im gedanklichen Modell einer Polarität von Fremd- und Selbststeuerung vorgenommen. Das Modell wird dabei mit zwei sich widersprechenden Aspekten angereichert. Einmal wird für ein Kontinuum der Veränderung der „Mischungsverhältnisse“ von Fremd- und Selbststeuerung zwischen den „idealen Polen“ angenommen, wobei die Qualität und Beschreibbarkeit dieser Mischungen und die beliebige Teilbarkeit von Steuerung unklar bleiben. Zum andern werden anhand einzelner Merkmale grobe Muster der „Steuerungsqualität“ der Schüler postuliert und klassifikatorisch gegeneinander abgegrenzt, jedes Muster erhält eine andere Bezeichnung wie etwa Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbststeuerung usw. Diese Klassifikationen bleiben im Hinblick auf die faktische Vielfalt, die bei Aushandlungen entsteht, recht unbefriedigend.

Die Sensibilisierung für die Aushandlungsprozesse macht die polarisierende wie die klassifikatorische Betrachtungsweise überflüssig. Jeder Unterricht enthält ausgehandelte Verantwortungen, bindet Schüler somit auch stets mit Formen von Selbststeuerung ein. Entscheidend ist deren Qualität. Und die erschließt sich über die Analyse der Lernaufgaben, der Aushandlungsprozesse und der Normierungen der Lernkultur. Der Ausdruck Selbststeuerung ist in dieser Sicht nur der neutrale Oberbegriff, der die Beiträge der Lernenden zu einem gelingenden Lernen erfasst. Und diese werden situativ ermittelt. Dem Prinzip

der Selbststeuerung des Lehrens und Lernens zu folgen, besagt dann, der Selbststeuerung in allen relevanten qualitativen Aspekten stets den situativ größtmöglichen Raum zu geben. Daran orientiert sich LunA (s.u. den fünften Grundsatz).

3. Ein dritter Grundsatz (organisatorische Absicherung)

Das Interesse an freiwilliger Mitwirkung an den Zielen des Modellversuchs LunA wie des Zusammenarbeitens mit ebenfalls interessierten Kolleginnen und Kollegen kommt nicht zur Entfaltung, wenn diese Intentionen nicht organisatorisch abgesichert sind und die geschaffenen Möglichkeiten von Kooperation nicht in selbst bestimmte Organisationen überführt werden. Der Aspekt der organisatorischen Absicherung schließt auch ein, pädagogische Wege zu ermöglichen, die im Hinblick auf das Gesamtziel entwickelt werden und den Alltagsrahmen sprengen. – Beispielsweise erweist es sich bei neu gebildeten Klassen, die für eine selbst gesteuerte Arbeitskultur gewonnen werden sollen, als hilfreich, wenn man gleich zu Beginn ein, zwei Tage gemeinsam in außerschulischer Umgebung arbeiten kann und Freizeit gemeinsam verbringt. So etwas muss selbstverständlich organisatorisch und finanziell abgesichert sein.

Der organisatorische Aspekt berührt auch die Einbindung von Betrieben in das Konzept. Das begründet einen weiteren Grundsatz.

4. Ein vierter Grundsatz (Betriebe)

Im Modellversuch LunA in Hessen sind – anders als beim Verbundpartner in Hamburg nur Berufsschulklassen beteiligt, ganz überwiegend Bürokaufleute. Vor diesem Hintergrund muss es als Teil der organisatorischen Einbindung der Arbeit der Schüler und Lehrkräfte darum gehen, dass die Erweiterung der Intentionen und die Veränderungen in der Arbeitsweise, die diese Arbeit nach sich zieht, für die Betriebe transparent sind, begründet und akzeptabel werden und unterstützt werden.

5. Ein fünfter Grundsatz (Selbststeuerung, Ermutigung)

Der vielleicht wichtigste Grundsatz für die Arbeit aller Mitglieder und Einrichtungen innerhalb des Modellversuchs besagt, dass das Prinzip der Selbststeuerung sich nicht auf die Lernarbeit der Schüler begrenzt, sondern die Arbeit aller charakterisiert, der einzelnen Lehrkräfte, der Lehrerteams, der Schulen usw.

Das schließt Entscheidungen darüber ein, welche Aspekte selbst gesteuerten Lehrens und Lernens besonders bearbeitet und kultiviert werden sollen. Dafür kommen ja durchaus sehr verschiedene Baustellen infrage, die hier nur angedeutet und nicht vertiefend diskutiert werden sollen. Die nachstehend wiedergegebene Liste ist dabei in erster Linie als Heuristik zu lesen und nur sehr ein-

geschränkt als ein didaktisches Stufenmodell. Es soll Lehrkräften helfen, Lernsituationen zu diagnostizieren und Ziele für den Unterricht zu entwickeln, um so die Aushandlungsprozesse und Aufgabengestaltungen bewusster zu gestalten.

I	Affekte des Lernenden
II	kognitive Beanspruchung innerhalb des Aufgabebearbeitungsbogens
III	Organisation von Lernvoraussetzungen
IV	Organisation der Ergebnissicherung
V	strategische und metastrategische Fähigkeiten
VI	Problemfindung und diskursive Problementwicklung
VII	Kooperation mit anderen Lernenden
VIII	Einbindung in sozialen und sinnhaften Gesamtrahmen
IX	Individualisierung des Lernens
X	Qualität des Zusammenhangswissens und des fachlichen Denkens
XI	kommunikative und soziale Kompetenzen

Es werden also vom Konzept her keine normative Vorgaben gemacht, an denen sich die Arbeit der Lehrergruppen zu orientieren hat. Die Gruppen beginnen auf der Basis ihrer Selbstwirksamkeitserfahrungen und Selbstkonzepte dort, wo sie aus ihrer Sicht ihre Kompetenz und Ergebnisse sinnvoll erweitern können. Und es bleibt wichtig, sie dazu auch zu ermutigen und mit einem anspruchsvollen Feedback zu verbinden.

Natürlich gibt es auch Untergrenzen, die nicht unterschritten werden sollten, weil das dann mit dem Ausgangsinteresse des Modellversuchs an der Etablierung anspruchsvollen selbst gesteuerten Lernen nicht mehr vereinbar wäre. Beispielsweise ist es nur schwer vorstellbar, dass dauerhaft ohne Lernaufgaben gearbeitet werden könnte.

Tatsächlich bearbeiten die verschiedenen Lehrergruppen im Augenblick recht unterschiedliche Konzepte, selbst gesteuertes Lernen als Kultur zu etablieren und effektiv zu machen.

Bei all dem gilt eine weitere Regel, die man zu einem eigenen Grundsatz erheben müsste, wenn das nicht so missverständlich wäre. Gemeint ist das Prinzip der Fehlertoleranz, das einerseits bei einem konstruktivistisch akzentuierten Lernen der Schüler Gültigkeit beanspruchen kann, das aber auch für das Entscheiden und Handeln der Lehrkräfte Geltung haben muss. Nur wenn Lehrkräfte etwas Reflektiertes und Begründetes auch dann riskieren dürfen, wenn sie dazu noch keine Referenz Erfahrungen haben, werden sie sich Neues systematisch erschließen. Auch hier ist es also wichtig, etwas probieren zu dürfen. Das lädt zu dem Missverständnis ein, Schüler würden zu Versuchskaninchen ge-

macht. Es ist ein Missverständnis, weil die Gestaltungen nicht wahllos und naiv gemacht werden, sondern von Personen mit ausgewiesener Expertise.

6. Ein sechster Grundsatz (Verbindlichkeit)

Das erforderliche Gegenstück zur Selbststeuerung ist das der Verbindlichkeit, wenn Selbststeuerung nicht Beliebigkeit heißen soll und von Selbstverantwortung entbunden wird. Zum Konzept gehört es deshalb, dass jede Gruppe eine Projektskizze verfasst, in der die zentralen Intentionen, Aufgaben und Realisationsvorstellungen festgehalten werden. Das kommt einer Zielvereinbarung mit der Projektleitung nahe.

7. Ein siebter Grundsatz (Außenkontakte, Vernetzung)

Ein weiterer Grundsatz besteht darin, die Gruppen nicht einfach isoliert vor sich hin arbeiten zu lassen, sondern Foren und Netzwerke zu bilden, die einerseits für alle transparent machen, woran gearbeitet wird, welche Fragen und Lösungskonzepte entstehen, welche Materialien mit welchen Konsequenzen entwickelt werden, welche Unterstützungen erwünscht werden, die andererseits den Gruppen Ressourcen zuführen und dem Gefühl gegensteuern, isoliert einer etwas verrückten Idee zu frönen.

8. Ein achter Grundsatz (Transfer)

Der achte Grundsatz ist einerseits eine Fortschreibung des vorstehenden Gesichtspunkts. Indem mit der Regel, Erfahrungen zu verbreiten und darüber auch zu verbreitern, versucht wird, weitere Mitstreiter zu gewinnen und ein als gut erlebtes Lehr-Lern-Milieu zu verallgemeinern, wird auf diese Weise letztlich auch das kommunikative Beziehungsnetz erweitert.

Daneben ist Transfer natürlich auch immer Ziel eines jeden Modellversuchs. Und Transfer meint hier erstens die Erweiterung einer als gute Praxis erfahrenen Vorgehensweise innerhalb einer schulischen Abteilung und über die Abteilungsgrenzen hinaus. Es meint zweitens die Übermittlung von Produkten und Prozesswissen an Lehrergruppen anderer Schulen. Und es meint in einem Zwischenschritt die intensive Übertragung von Wissen an Lehrergruppen weiterer Modellversuchsschulen, die erst später in den Modellversuch eintreten, etwa 4 bis 6 in unserem Fall. Und es schließt viertens den intensiven Erfahrungsaustausch mit all den Lehrergruppen ein, die im Modellversuchsverbund in Hamburg mit überwiegend ganz anderen Lerngruppen arbeiten.

3.2 Einsatz der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV)

Wo bleiben nun die Referendare und die Lehrerbildung? Das ist nun das nächste Feld des theoretischen Rahmens, das in die Betrachtung einbezogen werden sollte.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) werden Teil der Lehrergruppen und der Schulen, über die gerade gesprochen wurde. Nicht alle. Nur die, die das wünschen. Denn die eben besprochenen Grundsätze gelten auch hier, also insbesondere die Prinzipien der Selbststeuerung und Freiwilligkeit.

Etwa 15 bis 20 Prozent der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst werden z.Z. den Modellversuchsschulen zugewiesen. Dabei ist das Zuweisungsverfahren bislang etwas unbefriedigend, weil die Zuordnung bereits vor den ersten pädagogischen Kontakten vorgenommen wird. Im Augenblick macht man sich zunutze, dass die weitaus meisten LiV des Studienseminars Kassel auch an der Universität Kassel studiert haben, dass dort eine Ausbildung anzutreffen ist, die stark schulpraktisch fokussiert ist und enge personale Beziehungen zwischen den Studierenden und ihren Betreuern ermöglicht und dass schließlich zwischen den beiden Ausbildungsphasen eine enge Kooperation aufgebaut worden ist. Auf diese Weise lassen sich einerseits Wünsche bereits bei Studierenden in der Examensphase erfragen, sind andererseits Selbstkonzepte der Studierenden aufgrund ihrer Portfolios aus den Praktika und didaktischen Veranstaltungen so bekannt, dass entsprechend beraten werden kann und Empfehlungen weitergegeben werden können.

Mit dem Schritt, angehende Lehrkräfte, die selbst gesteuertem Lernen und Lehren gegenüber aufgeschlossen sind und in ihren didaktischen und pädagogischen Überlegungen reflektiert sind, in Lehrerteams einzugliedern, die ebenfalls daran arbeiten, selbst gesteuertes und kooperatives Lehren und Lernen in effektiver Form zu etablieren, kommen die Berufsanfänger von Anbeginn in ein für sie förderliches Milieu. Man darf erwarten, dass sie angemessen unterstützt und gestützt werden, dass sie durch die Praxis in der Gruppe angeregt und ermutigt werden, dass für sie offensichtlicher wird, welche praktischen Möglichkeiten sie ergreifen könnten, mit welchen Chancen und Schwierigkeiten sie verbunden sind usw.

Aber auch für die aufnehmende Gruppe hat diese Erweiterung Vorteile: ihre kommunikative und kreative Basis wird ausgebaut.

3.3 Der Einsatz der Ausbilder der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV)

Der in der Sache nach schwierigste Teil und zugleich der Teil, der am schwierigsten zu beschreiben ist, betrifft die Arbeit der Ausbilder der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Zunächst einmal: Die vorgestellten Grundsätze gelten auch hier, insbesondere der Grundsatz der Freiwilligkeit, der Teambildung, der Selbststeuerung und verbindlichen Projektbeschreibung, der Vernetzung und der organisatorischen Absicherung – aber auch des Anspruchs eines längerfristigen internen Transfers.

Damit ist das Problem, das sich aus dem m.E. relativ heterogenen Verständnis der Ausbilder in diesem recht großen Studienseminar über „guten Unterricht“ und über die anzustrebenden Selbstkonzepte der LiV ergibt, zwar nicht beseitigt, aber der produktive Umgang mit ihm wird möglich. Etwa ein Viertel der Ausbilder arbeitet an der Ausarbeitung und Umsetzung eines Konzepts, LiV im Kontext eines möglichst weitgehend selbst gesteuerten Lehrens und Lernens auszubilden und bei den LiV zugleich die Fähigkeit zu stärken, ebenfalls selbst gesteuertes Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Die eigentliche Schwierigkeit liegt dabei in dem Erfordernis, die gültigen Bestimmungen zur Ausbildung zu berücksichtigen, sozusagen das Curriculum, das eine Reihe ausformulierter Vorgaben enthält. Das erweist sich deshalb als Problem, weil an diesem Punkt zwei Reformstrategien von Unterricht, Schule und Lehrerbildung zusammenstoßen. Jede von ihnen kann sehr vernünftige Begründungen vorweisen und keiner soll an dieser Stelle ihre Berechtigung abgesprochen werden – aber sie passen z.Z. nicht gut zueinander.

Der eine Ansatz gründet auf konstruktivistische Sichtweisen und ist in diesem Sinne lerntheoretisch fundiert. Er stützt sich auf ein humanistisches Menschenbild und setzt auf eine Lern- und Arbeitskultur der Selbststeuerung und der Kooperation, die sich situativ und diskursiv immer wieder des Sinns vergewissert und ihre Normen, Verantwortungen und Verbindlichkeiten in erheblichem Umfang situativ bildet. Die besondere Verantwortung der Lehrenden ist es dabei, in den Aushandlungen die langfristigen Entwicklungsziele nicht aus den Augen zu verlieren.

Demgegenüber betont der andere Ansatz eher eine zentralistische Logik, die diese Entwicklungsziele auf allen Ebenen und wichtige Wege, sie zu erreichen, festgeschrieben sehen möchte. Die Stärke bezieht der Ansatz daraus, dass niemand bestreitet, dass es situationsübergreifende Normierungen geben muss. Weniger einvernehmlich gedacht wird allerdings über den Umfang dieser Normierungen, über die dabei verwendeten pädagogischen und didaktischen

Konzepte und über die unterstellten lerntheoretischen Zusammenhänge. Als besonders problematisch wird an dem Ansatz vor allem von den Betroffenen erlebt, dass sie an der Entscheidung über die Gültigkeit der Normen selber nicht beteiligt waren: Sie erleben ihre Arbeits- und Lernsituation als in hohem Maße fremd gesteuert. Und das kollidiert mit dem Anspruch, selbst gesteuerte Arbeits- und Lernsituationen zu entwickeln und zu gestalten.

In der zentralistischen Strategie werden unterschiedliche Konzepte und Organisationsformen verwendet:

- Da sind einmal die Standards, die den LiV als Beschreibung ihres Lernweges und Lernerfolges vorgegeben und die zu erreichen sind.
- Da sind weiterhin die Kompetenzbeschreibungen, die zwar nur schemenhaft fassliche Bestimmungen über angestrebte Endergebnisse enthalten, aber dem über die Unbestimmtheit eröffneten Gestaltungsspielraum steht die Ungewissheit gegenüber, wie Prüfer letztendlich die Bestimmungen interpretieren.
- Gewisse Aufschlüsse geben darüber nur die Module, die zu den Kompetenzen führen sollen – bzw. die Art, wie sie erlebt werden. Die Art, wie hier Ziele, Fragestellungen und Arbeitsweisen gefunden bzw. gesetzt werden, und die grundsätzliche Passung der Inhalte der Module mit den subjektiven Baustellen werden die Einschätzung beeinflussen, inwieweit ein selbstbestimmtes Lernen möglich, gewollt und ergiebig ist. Der maßgebliche Einfluss käme hier also letztlich über den jeweiligen Ausbilder innerhalb des jeweiligen Moduls. Das ist Chance und Problem zugleich, worauf gleich zurückzukommen ist.
- Insgesamt gilt aber zunächst einmal, dass durch die Modulstruktur, die Gegenstände, Umfänge, Reihenfolgen, Prüfungsbestandteile, Pflicht- und Wahlpflichtbereiche, u.U. auch jeweils zugehörige Ausbilder mehr oder weniger fest vorgegeben werden. Hinzu kommt hier, dass die Module für die Ausbildung der LiV in Hessen ungemein umfangreiche und feingliedrige Beschreibungen zu den einzelnen Kompetenzen, Standards, Inhalten und Voraussetzungen enthalten. Manchen scheinen die Situationen, was die Studienseminare betrifft, überreguliert. Der Rahmen, in dem sich eine Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ungefragt frei bewegen kann ist, konzentriert sich bislang auf die Entscheidungen im Wahlpflicht- oder Wahlbereich.

Diese Skizze soll genügen, um die These zu verdeutlichen, die für den Prozess der Modularisierung der Ausbildung in der ersten wie in der zweiten Phase im Augenblick typisch zu sein scheint, dass nämlich zwei in ihrem Grundverständnis und Ansatzpunkt unverträgliche Ideen der Erneuerung und Weiterentwicklung von Ausbildung, Unterricht und Schule aufeinander stoßen.

Hier liegt nun das besondere Problem, das die Ausbilder versuchen müssen, auszugleichen. Bevor darauf kurz eingegangen wird, sei noch auf zwei neuere Entwicklungen verwiesen.

Die in Hessen in den Ausbildungsmodulen festgeschriebene Curriculumstruktur führte im Studienseminar Kassel bislang organisationsbedingt zwangsläufig dazu, dass ein LiV nicht unerheblich auch von Ausbildern betreut wurde, die dem Kreis jener Ausbilder nicht angehören, die sich um eine Stärkung der Lehrkräfte in ihrer Fähigkeit bemühen, selbst organisierte Lernprozesse anzustoßen. Dass diese durch die Modularisierung induzierte Fragmentierung und personale Relativierung der Ausbildung mit der Idee biografieorientierter Ausbildung wenig kompatibel ist, dürfte offenkundig sein. Diese Schwachstelle scheint inzwischen durch Reorganisationen im Personaleinsatz beseitigt.

Die zweite Verbesserung betrifft die Fülle der Vorgaben, die sich aus dem Modulkonzept und den Bestimmungen der einzelnen Module ergeben. Hier ist dem Modellversuch LunA inzwischen über einen großen Bereich eine Experimentierklausel eingeräumt worden, die den herausgestellten Konflikt tatsächlich weitgehend entschärft und die Möglichkeit schafft, gestalterisch mit der Situation umzugehen und Wege zu erproben, die später vielleicht weiter benutzt werden können.

Bleibt man unbeschadet dieser Veränderungen weiterhin bei der grundsätzlichen Betrachtungsweise, so gilt, dass die aufgezeigten Widersprüche in der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst von den Ausbildern ausgeglichen werden müssen. Tatsächlich gibt es Beispiele und Vorgehensweisen, die das Problem in vielen Punkten abmildern.

Diese Vorgehensweisen nehmen interessanterweise die Idee des Aushandelns auf. Diese Idee ist oben u.a. als zentrales Element bei der Einführung von Lernaufgaben herausgestellt worden. Hier nun eröffnen Aushandlungen die Arbeit in einem Ausbildungsmodul. Die LiV machen sich in den ersten Seminarstunden zum einen ihren spezifischen Entwicklungsstand, ihre gegenstandsspezifischen Interessen und Erwartungen bewusst. Sie analysieren zum anderen die in den Modulen beschriebenen Standards, Kompetenzen und Inhalte. Über einen Abgleich, der konstruktive Interpretationen der Vorgaben einschließt, entwickelt die Seminargruppe Entwicklungs- und Arbeitsvorhaben, die in einer Vereinbarung ihren Niederschlag finden. Die Vorhaben akzentuieren und strukturieren die weitere Bearbeitung des Moduls. Diese Arbeit und ihre Reflexion werden in Entwicklungsportfolios festgehalten. Abschließend wird die Modulbearbeitung in der Seminargruppe evaluiert, der Entwicklungsstand erneut analysiert und auch begutachtet. Die Ergebnisse werden dokumentiert.

4 Ausblick

Das vorstehend beschriebene Konzept ist als Momentaufnahme in einem ständigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess zu sehen. Als relativ stabil erweisen sich die dargestellten Grundsätze und die Tendenzen zu zunehmend reflektierteren Ausbildungspraxen und zu größerer Abstimmung unter den Mitgliedern des Ausbildungsteams.

Man darf auf die nächsten Entwicklungsschritte gespannt sein. Bemerkenswert ist zudem, dass Unterrichte mit einem hohen Stellenwert von selbst gesteuertem Lernen in Lehrproben eine zunehmend größere Rolle spielen und auch im Rahmen von Staatsexamensprüfungen „gewagt“ werden und zu weit überdurchschnittlichen Beurteilungen führen. All das deutet darauf hin, dass der Modellversuch auf einem guten Weg ist, den intendierten Paradigmenwechsel anzustoßen.

Förderung selbstgesteuerten Lernens im Modellversuch EiLe (Rheinland-Pfalz) – Versuch einer Erschließung des Konzeptes „Selbstgesteuertes Lernen“ im Rahmen des Modellversuchs

Seit Sommer 2005 läuft in Rheinland-Pfalz der Modellversuch EiLe. Im Rahmen des Modellversuchs entwickeln und erproben vier berufsbildende Schulen Konzepte für selbstgesteuertes Lernen. Auf der Suche nach einer theoretischen Fundierung erschließen sich die Teilnehmer das Konstrukt „selbstgesteuertes Lernen“ und erarbeiten ein Arbeitsmodell zur Entwicklung modellversuchsspezifischer Curricula. Dabei stehen zunächst die Primärstrategien der Schüler im Vordergrund. Im Zuge der methodischen Ausgestaltung der Lehr-Lernarrangements wird zunehmend die Bedeutung der sekundären Lernstrategien deutlich. Die beiden Betrachtungsperspektiven werden in einem Modell zusammengeführt. Es wird entschieden, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der geplanten Lehr-/Lernarrangements ein individuelles „Lernstrategieprofil“ ermitteln. Das Lernstrategieprofil dient als Basis für Aushandlungsprozesse im Hinblick auf eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. In einem Übergangsmodell wird beschrieben, wie die Förderung der Schülerinnen und Schüler hin zu mehr Selbststeuerung erfolgen könnte. Zur Kompetenzentwicklung der Lehrenden einigen sich die unterrichtenden Lehrer auf ein persönliches Reflexionsinstrument. Auf Basis der Selbstbeobachtung mit Hilfe des Reflexionsinstruments finden strukturierte Erfahrungsaustausche in kollegialen Teams statt. Mit den entwickelten Lehr-/Lernarrangements sowie dem Reflexionsinstrument gehen die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer zum Schuljahr 2006/2007 in die Erprobungsphase.

1 Kurzbeschreibung des Modellversuches

Im Sommer 2005 wurde in Rheinland-Pfalz der Modellversuch „Weiterentwicklung der Eigenverantwortung berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur (EiLe) in Rheinland-Pfalz“ gestartet. Der Modellversuch ist eingebettet in das von der Bund-Länder-Kommission (BLK) initiierte Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA).

Im Zentrum des Modellversuchs steht die Stärkung der individuellen Selbstlernkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Es sollen unterrichtliche Konzepte und Rahmenbedingungen auf die mit dieser Intention verbundenen Zielvorstellungen hin reflektiert, modifiziert und erprobt werden. Den Schulen wird in diesem Zusammenhang von administrativer Seite ein erweiterter Handlungsrahmen eingeräumt.

Am Modellversuch beteiligen sich – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – vier berufsbildende Schulen: BBS Montabaur, BBS Westerbürg, BBS Neustadt/Weinstraße und BBS Zweibrücken.

Der folgende Bericht reflektiert die ersten Praxiserfahrungen der Entwicklungs- und Orientierungsphase des Modellversuchs.

2 Entwicklungs- bzw. Orientierungsphase – Theoretische Fundierung, Konzeptionelle Positionierung

2.1 Handlungsrahmen und Rechenschaftslegung

Dem Modellversuch liegt die Annahme zugrunde, dass zentrale Steuerungsmechanismen bei der erforderlichen Weiterentwicklung der Lernkultur zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens zunehmend an Wirkung verlieren. Wenn schulisches Lernen und damit die Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsprozesses Kernpunkt der Schulentwicklung ist, müssen die zukünftigen Schulentwicklungsprozesse sowohl auf eine grundlegende Unterrichtsform als auch auf die damit verbundene Entwicklung einer neuen pädagogischen Team- und Organisationskultur ausgerichtet sein. Diese wiederum ist in den Kontext der rechtlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen eingebettet. Im Rahmen des Modellversuchs soll geprüft werden, inwieweit die Ausgestaltung der innerschulischen sowie außerschulischen Lernumgebung¹ selbstgesteuerte Lernprozesse fördern bzw. überhaupt zulassen kann. Dabei folgt die Erweiterung des Handlungsrahmens für die Modellversuchsschulen zunächst nicht auf die zu entwickelnden pädagogischen Konzepte und den Erfahrungen der Umsetzung, sondern wird vorab zwischen den schulischen Partnern ausgehandelt und gewährt.

¹ Unter der Lernumgebung werden in Anlehnung an Friedrich/Mandl (1997) die äußeren Lernbedingungen (Institutionen, Abläufe, Personen, Geräte und Objekte usw.) sowie Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Sequenz der Lernschritte, Methoden u. a.) verstanden.

Nach einer gemeinsamen Startveranstaltung war der Beginn des Modellversuchs demnach geprägt durch Verhandlungen zwischen Schulen, Schulträger, Schulaufsicht und Ministerium im Hinblick auf die Erweiterung des schulischen Handlungsrahmens.

Im Vordergrund standen die Themen Personalbewirtschaftung (Personalauswahl, Stellenbewirtschaftung, Kapitalisierung von Stellen, Flexibilisierung der Lehrerarbeitszeiten, Selbststeuerung der Unterrichtszeiten usw.) sowie die Sachmittelbewirtschaftung der Schulen. Insbesondere im Umgang mit E-Learning Konzepten gehen die Akteure von einer zunehmend erforderlichen Flexibilisierung der Lern- und Lehrarbeitszeiten aus. Hierfür muss ein Rechtsrahmen gefunden werden, die eine größere Variabilität bei gleicher Rechtssicherheit ermöglicht.

Im Zusammenhang mit einem erweiterten Handlungsrahmen wurde deutlich, dass für dessen Erweiterung Formen der Rechenschaftslegung gefunden werden müssen (Führung durch Zielvereinbarungen, Einsatz geeigneter Controlling- und Qualitätsmanagementinstrumente etc.). An dieser Stelle beschlossen die Leitungen der Modellversuchsschulen, den Einsatz des „EFQM-Modells für Excellence“ zu prüfen. Dafür wurden pro Standort i. d. R. acht Personen im EFQM-Modell geschult. Danach entschieden sich zwei Standorte für die Einführung von EFQM innerhalb des Modellversuchszeitraumes. Hierfür wurden jeweils entsprechende Gesamtkonferenzbeschlüsse eingeholt. Über die Einflussnahme der EFQM-Einführung soll an anderer Stelle und zu einem späteren Zeitpunkt berichtet werden. Die zwei anderen Schulen verzichteten vorerst auf einen erweiterten Handlungsrahmen im Sinne einer Vollbudgetierung.

2.2 Einordnungsprozess des Konstruktes „Selbstgesteuertes Lernen“ und Entwicklung eines Arbeitsmodells zur Erarbeitung modellversuchsspezifischer Curricula

Auf kollegialer Ebene setzte, zeitlich versetzt, die Auseinandersetzung mit dem Thema (Selbstgesteuertes Lernen), den Modellversuchsleitzielen² sowie den „Zielleitenden Fragestellungen“ aus den Dossiers zum BLK-Programm SKOLA³ ein. Es wurde schnell deutlich, dass sich hier vor den Standorten ein erhebliches Aufgabenfeld erstreckte.

Die erste Form der kollegialen Auseinandersetzung mit dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens kann rückblickend als heuristisch bezeichnet werden und erfolgte aus der unterrichtspraktischen Perspektive heraus. Bemerkenswert war

² Vgl. www.eile.bildung-rp.de

³ BLK, Bonn (2004), SKOLA Heft 120

der Konsens unter den durchführenden Kolleginnen und Kollegen in Bezug auf die Bedeutung des Modellversuchsgegenstandes. Das selbstgesteuerte Lernen wurde eindeutig als ein Element zur Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit identifiziert. Diskussionsgegenstand war demnach nicht „Ob?“ (Förderung selbstgesteuerten Lernens) sondern vielmehr „Wie?“ und „Was?“.

Schwerpunkt dieser ersten Phase war das Denken in „Maßnahmen“ (Methoden, fachliche Inhalte, Unterrichtsformen, mögliche Schülergruppen uvm.). Vor den geistigen Lehreraugen entstanden erste Unterrichtsprojekte, Lernsequenzen usw., deren Kennzeichen ein möglichst hohes Maß an Schülerselbsttätigkeit war. Als Unterrichtsmethode wurde der Projektunterricht favorisiert.

Verständnis von Selbstgesteuertem Lernen (1)

Im Hinblick auf die Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung dominierte zu diesem Zeitpunkt eine polare Betrachtungsweise von Fremd- und Selbststeuerung.

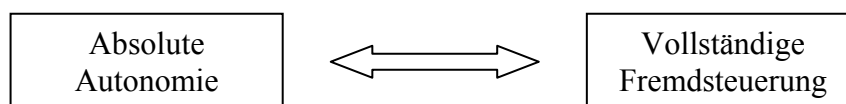


Abbildung 1: Polare Betrachtungsweise selbst gesteuerten Lernens ⁴

Direkte Förderansätze waren zu diesem Zeitpunkt kaum ein Thema, wohingegen die Ausgestaltung der Lernumgebung – hier schwerpunktbezogen die Lernraumausgestaltung – der jeweils eigenen Schule eine zentrale Bedeutung einnahm.

Nach Dubs (1995, S. 264-269) lassen sich, mit Blick auf die Didaktik, in der Abstufung vom angeleiteten zum selbstgesteuerten Lernen zwei Grundprinzipien ausdifferenzieren. Die Unterstützung und Vorstrukturierung des selbstgesteuerten Lernens durch einen Lehrenden bzw. eine Lernumgebung (Scaffolding), sowie die allmähliche Verringerung der Unterstützung und Anleitung im Laufe eines selbstorganisierten Lernprozesses (Fading). In welchem Umfang diese didaktischen Grundprinzipien zur Anwendung kommen, hängt nach Dubs von der Selbstlernkompetenz des Lernenden ab, d.h. bei zunehmender Selbstständigkeit der Schüler tritt „an die Stelle der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden die Lernumgebung, und die Gestaltung der Lernumgebung wird zur zentralen didaktischen Aufgabe“ (Büser, 2003, S. 31). Als Konsequenz dieser Erkenntnis bekam die entflammte Diskussion bezüglich der Lernumgebung eine neue Qualität!

⁴ vgl. Konrad/Traub, 1999, S. 12 dort: „Kontinuum des selbstbestimmten Lernens“

Ein erster, teilweise schwieriger Perspektivenwechsel vollzog sich darin, sich selbst als unterrichtende Person, als maßgeblichen Bestandteil der *Lernumgebung* zu begreifen. Als Konsequenz hieraus war abzuleiten, dass eine Modifikation der Lernumgebung einhergeht mit der Modifikation des persönlichen Lehrhandelns sowie der persönlichen Lehrhaltung. Zum zweiten entstanden kontroverse Diskussionen darüber inwieweit eine bewusste Didaktisierung der Lernumgebung welche Aufgaben der Unterrichtenden ersetzen könnte.

Letztendlich entschieden sich drei Standorte für eine Erprobung von Lehr-Lernkonzepten in Form von zeitlich und bereichsspezifisch begrenzten Schüler-Projektgruppen. Ein Standort entwickelt ein gesamtschulisch orientiertes Konzept.

Zur Vorbereitung der geplanten Zielvereinbarungen zwischen der Modellversuchsleitung und den Modellversuchsschulen sowie der Planung der jeweiligen standortspezifischen Projekte wurde mit den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen ein Planungsworkshop durchgeführt. Zielvorstellung der Veranstaltung war es, möglichst konkrete Unterrichtsziele zum selbstgesteuerten Lernen, sowie einen Projektstrukturplan zur Umsetzung dieser Ziele zu entwickeln. An der Schnittstelle der Ausformulierung und Zuordnung konkreter Ziele (im Hinblick auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens) zu den geplanten Maßnahmen und Unterrichtsprojekten stellten sich erhebliche Schwierigkeiten ein. Diese lieferten die Impulse dafür, sich gemeinsam mit drei zentralen Fragen zu befassen:

- Auf welches Verständnis selbstgesteuerten Lernens stützen wir unser Handeln?
- Welche konkreten Ziele (zur Förderung selbstgesteuerten Lernens) sind anzustreben?
- Lassen sich Modelle und Strukturen finden/ableiten, die uns bei der Unterrichtsplanung nützlich sind?

In Folge kamen im Modellversuch die folgenden Klärungsprozesse in Gang:

- Einordnung des Konstruktes „Selbstgesteuertes Lernen“
- Entwicklung eines Arbeitsmodells zur Erarbeitung eines Modellversuchscurriculums
- Reflexion der Lehrrolle (Lehrerhaltung, Lehrerhandeln)

Im Hinblick auf größere Bezüge findet man das selbstgesteuerte Lernen im Kontext des lebenslangen Lernens. Es wird postuliert, dass der permanent anfallende Lernaufwand zukünftig nicht mehr durch klassisches, angeleitetes Lernen zu bewältigen ist (Büser 2003, S. 29). Das selbstgesteuerte Lernen steht hier für eine Form des Lernens, bei der im Rahmen didaktischer Vorgaben lediglich *ein Stück* eigene Lernarbeit verrichtet wird. Der Begriff des lebenslan-

gen Lernens geht in dieser Hinsicht weit darüber hinaus (vgl. BMBF 1998, 1999) und bezieht sich auf eine Lernform, bei der das Lernen im Inhalt, im Weg und auch im Ergebnis von den Lernern selbst festgelegt wird (vgl. Bönsch, 2002). Solche Lernformen finden sich dann wiederum unter Begriffen wie selbstbestimmtes bzw. selbstorganisiertes Lernen subsumiert (ebenda). Dies macht deutlich, dass der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ häufig unterschiedlich definiert wird und teils synonym, teils divergent für unterschiedlich verstandene Termini, wie z. B. selbstbestimmtes, selbstreguliertes oder selbstorganisiertes Lernen steht (vgl. Pieter 2003, S. 17). Zudem spannt sich der Begriffsbogen des selbstgesteuerten Lernens entlang unterschiedlicher Niveaustufen – z. B. vom Selbstlernen bis hin zum Selbstorganisierten Lernen.

Wie bereits angedeutet, näherten sich die Modellversuchsteilnehmer dem Modellversuchsgegenstand auf Basis der polarisierenden Sichtweise nach Konrad und Traub (1999, S. 12). Selbstgesteuertes Lernen findet demnach im Spannungsfeld vollkommener Autonomie versus vollkommener Fremdsteuerung statt (Abbildung 1). Diese polarisierende Sichtweise wurde von den Modellversuchsteilnehmern in einem ersten Schritt gerne zum Verständnis des selbstgesteuerten Lernens aufgegriffen. Dabei entwickelten die Teilnehmer die Vorstellung, dass sich ein Zuwachs an Selbstlernkompetenz dadurch kennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler immer besser in der Lage sind spezifische Lernaufgaben ohne Fremdsteuerung zu bewältigen.

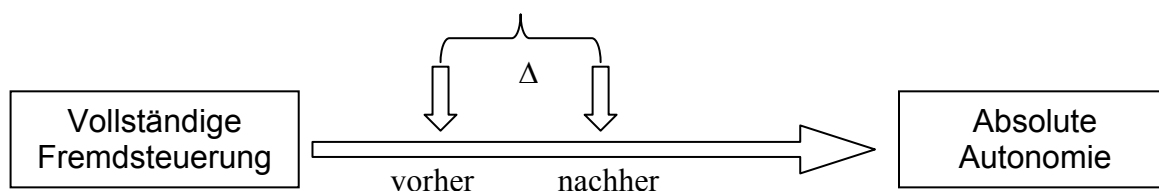


Abbildung 2: Zuwachs an Selbstlernkompetenz (Δ) ?

Problematisch wurde diese Sichtweise jedoch durch die vereinfachte Schlussfolgerung mehr Autonomie des Lerners ließe sich durch eine Minimierung der Lernsteuerung – respektive Rückzug des Lehrers aus dem Unterrichtsgeschehen – kausal erreichen. Eine Position, die im Diskurs bezüglich des Erwerbs von Lernstrategien und einer veränderten Lehrerrolle zum Tragen kam, lässt diese Sichtweise doch den Schluss zu, dass am Ende die Lehrer im Unterricht überflüssig würden. Zudem weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass, so plausibel eine Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbststeuerung auch erscheinen mag, eine solche polarisierende Unterscheidung nur zu analytischen Zwecken sinnvoll ist, da Lernen immer sowohl fremd- als auch selbstgesteuert stattfindet (vgl. Konrad/Wosnitza 1995; Einsiedler/Neber/Wagner 1978; Schiefele/Pekrun 1996).

Verständnis von selbstgesteuertem Lernen (2)

In einem ersten pragmatischen Ansatz einigten sich deshalb die Modellversuchsteilnehmer auf einen Begriff der Selbststeuerung, der eine Lernform bezeichnet, bei der der Lernende Initiator und Verantwortlicher seiner Lerntätigkeit im Rahmen der didaktischen Vorgabe (z. B. eines betrieblichen Auftrages) und darauf basierender Prozesse des Aushandelns von Zielen, Regeln usw. ist. In Bezug auf verschiedene geplante Unterrichtsprojekte des Modellversuchs führt der Lerner z. B. einen Kundenauftrag als „vollständige Handlung“ aus, während er in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung und Hilfe aus der Lerngruppe (Kooperatives Lernen) sowie im Schüler-Lehrer bzw. Schüler-Ausbildergespräch erfahren bzw. heranziehen kann.

In einem nächsten vertiefenden Schritt der Ausdifferenzierung selbst gesteuerten Lernens wurden in Anlehnung an Zimmerman (1989; Schunk/Zimmermann 1994; und Corno 1989) folgende zentrale Kategorien gefunden:

- Der Lerner *beeinflusst* den Lernprozess *selbst aktiv* in kognitiver, metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht.
- Der Lernprozess wird begleitet durch eine *selbstbezogene Feedbackschleife*, d. h. der Lerner überwacht im Lernprozess seine Lernaktivitäten und reagiert auf verschiedene Weise auf das Feedback.
- Er *motiviert sich selbst*, im Hinblick auf seine selbst steuernden Maßnahmen und
- steuert sein Verhalten *volitional* mit Hilfe von Mechanismen und Strategien zur Motivations- und Emotionskontrolle, um die Lernabsichten vor konkurrierenden Einflüssen zu schützen.

Ein Blick in die Unterrichtspaxis zeigte, dass die Kollegen mehrheitlich analytisch, basierend auf einer Iststandanalyse (Diagnose, Einschätzung, Lernstandserhebung, Erfahrungswerte...) Zielmarken für Unterricht (Lernziele, Curriculumsvorgaben, Abschlussprüfungen, etc.) identifizieren und darauf hin die Unterrichtsplanung ausrichten. Im Kontext des Themas wurde hier schnell deutlich, dass die vorhandenen und zu erwerbenden Lernstrategien der Schüler in den zu entwickelnden Lehr-/Lernarrangements eine zentrale Rolle spielen werden. Schwierig gestaltete sich jedoch die Entscheidung welche, in der schier unendlich erscheinenden Liste möglicher Lernstrategien, priorisiert werden sollen? – womit anfangen? – welche Förderstrategie (direkter oder indirekter Förderansatz) – uvm. Hieraus ergab sich ein erwachsendes Bedürfnis nach Entscheidungshilfen, Strukturen oder Systematiken, die bei der Unterrichtsplanung und Vorbereitung entsprechende Orientierung geben konnten.

Hinweise für Entscheidungen lieferte zu diesem Zeitpunkt eine Aufstellung von BÜSER (2003, S. 30), in der er vier Stufen des selbstorganisierten Lernens in

Abhängigkeit davon unterscheidet, in welchem Maß Lernende ihren Lernprozess selbst bestimmen (Dubs 1996; Schiefele/Pekrun 1996, S. 256-258; Greif/Kurz 1996, S. 27-29; Brunstein/Spörer 2001, S. 623; Wittwer 2000, S. 22/23). Graphisch dargestellt ergeben sich hieraus (Niveau-) Stufungen, die sich wie folgt beschreiben lassen (vgl. Abbildung 3).

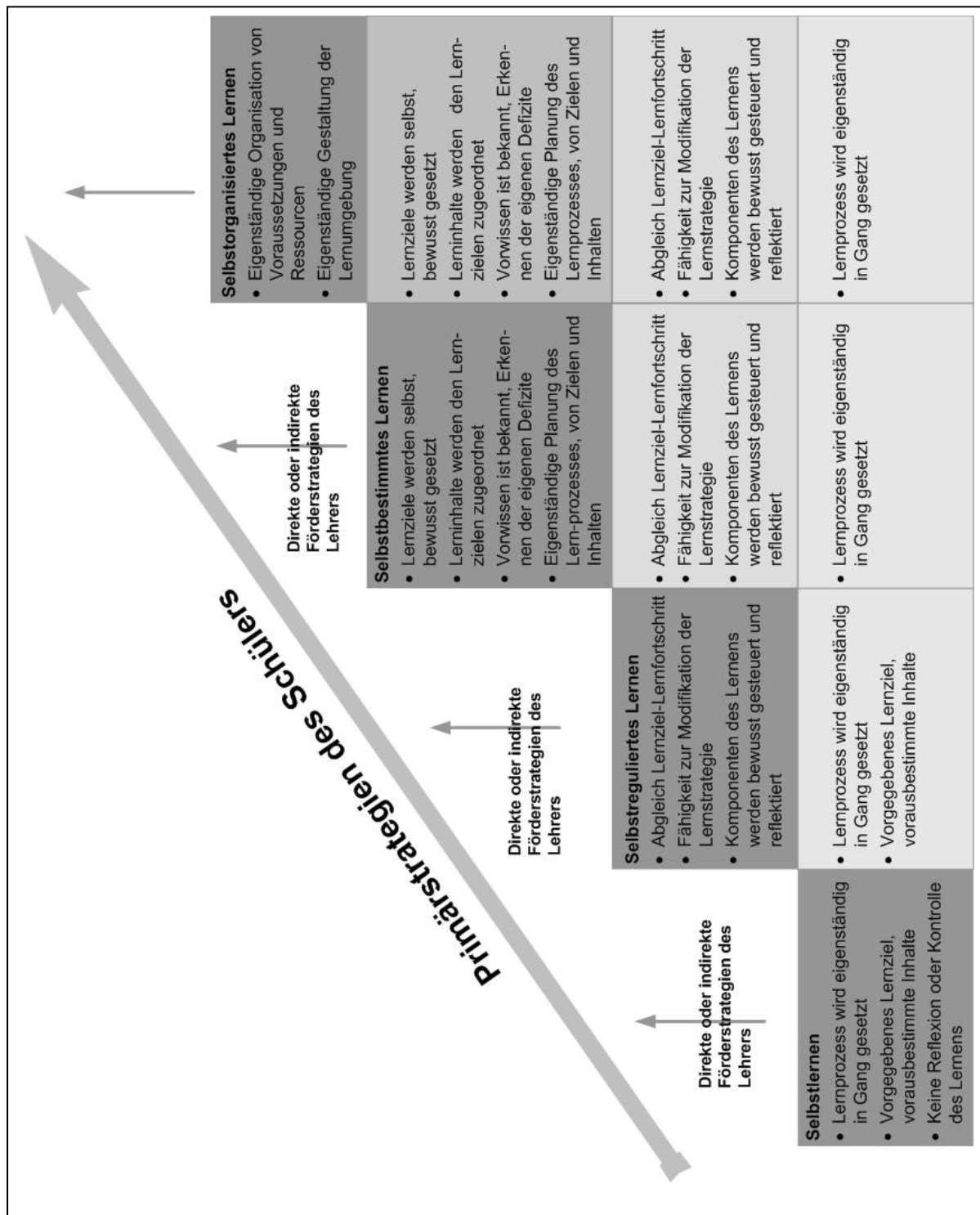


Abb. 3: Niveaustufen auf der Ebene der Primärstrategien (nach Büser in Witthaus 2003)

1. In der Stufe des *Selbstlernens* wird der Lernprozess vom Schüler eigenständig in Gang gesetzt und vorhandene Lerntechniken zu Lernstrategien kombiniert. Die wesentlichen Komponenten des Lernens werden vom Lernenden jedoch kaum bis gar nicht reflektiert und kontrolliert. Die Selektion (Steuerung der Aufmerksamkeit), Assoziation, der Erwerb und die Integration (Schiefele/Pekrun 1996, S. 260/261) finden im Hinblick auf ein hier vorgegebenes Lernziel, und anhand von vorausbestimmten Inhalten statt.

2. Von *Selbstregulation* kann erst gesprochen werden, wenn der Lernprozess kontinuierlich kontrolliert und reguliert wird, d. h. der Lernfortschritt wird im Vergleich zu den vorgegebenen bzw. vereinbarten Lernzielen beurteilt, wobei diese Selbstbeurteilung die Grundlage zur Veränderung der eingesetzten Lernstrategie ist (Dubs 1996, S. 3). Die Komponenten des Lernens werden bewusst gesteuert und reflektiert.

3. Ist der Lernende in der Lage (z. B. im Rahmen einer Problembearbeitung), basierend auf der Analyse des Vorwissens, individuelle Defizite im Hinblick auf den Lerngegenstand zu erkennen und daraus eigene Lernziele bewusst zu setzen, soll im Folgenden von *selbstbestimmten Lernen* gesprochen werden. Den Lernzielen können gleichzeitig in dieser Stufe der Selbststeuerung selbstständig Lerninhalte zugeordnet werden. Der Lernprozess wird eigenständig geplant, durchgeführt und überwacht.

4. *Selbstorganisiertes Lernen* umfasst vollständig alle Komponenten des Lernens und beschreibt den höchstmöglichen Grad der Autonomie des Lernalters. Der Lerner erkennt die Bedeutung der eigenen Einflussnahme auf die Organisation der Voraussetzungen und Ressourcen für eine erfolgreiche Bewältigung des Lernprozesses. Lernumgebungen werden selbst geschaffen oder selbstständig aus- bzw. aufgesucht.

Um Missverständnissen vorzubeugen muss hier angemerkt werden, dass die Modellversuchsteilnehmer und Modellversuchsteilnehmerinnen angeleitetes und selbstorganisiertes Lernen in den hier vorgestellten Stufen nicht als sich ausschließende Möglichkeiten begriffen haben. Ebenso können in einer vorgelagerten Stufe durchaus Elemente der nächsthöheren Stufen in Ansätzen oder ggf. weiterer Ausprägung erkennbar sein. Mit Hilfe der Systematik konnte vielmehr deutlich gemacht werden, dass der Lernende Schritt für Schritt die Kontrolle über den Lernprozess selbst übernehmen kann. Das ermutigte insbesondere Lehrerinnen und Lehrer von Klassen mit besonderem Förderbedarf, in eine Systematik der Förderung selbstgesteuerten Lernens einzusteigen! Interessanterweise rückten während der Auseinandersetzung mit den Einzel-Items die Überschriften (selbstreguliert, selbstbestimmt, selbstorganisiert) deutlich in den Hintergrund. Vielmehr entwickelte sich ein kollektives Verständnis zum selbstgesteuerten Lernen, das sich nicht mehr an den o. g. Begrifflichkeiten und

Ihren Definitionen festmacht, variabel genug ist, unterschiedlichste Perspektiven und Facetten des Konstrukts zuzulassen aber noch genug Strukturiertheit und Orientierung bietet um handlungsfähig zu werden.

Förderung von selbstgesteuertem Lernen (1)

Die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen griffen diese Systematik auf und entwickelten auf Basis dieser Didaktisierung als nächsten Schritt ihr projektspezifisches Modellversuchsscurriculum.

Leitziel	Qualitätsziele Was wollen wir erreichen?	Qualitätsindikatoren Wie stellen wir fest, dass wir die Ziele erreicht haben?	Instrumentarium Wie können wir den Indikator erfassen bzw. messen?
Lernkonzept für selbstgesteuertes Lernen: Berufsschulkasse im Ausbildungsberuf	1 Schüler setzen sich im Rahmen ihrer Lernaufgabe Lernziele	1.1 Die Lernziele sind formuliert und dokumentiert 1.2 Die Lernziele wurden in individuelle und gruppenspezifische Ziele untergliedert	Dokument Auftragsbuch, etc.
	2 Die Schüler entwickeln eine Strategie, die Lernziele zu erreichen	2.1 Die Lernziele wurden in eine Struktur gebracht 2.2 Ein Umsetzungsplan wurde entwickelt 2.3 Den Lernzielen wurden Inhalte zugeordnet	Lernplan
	3 Die Schüler beschreiben Ihren Lernfortschritt	3.1 Berichterstattung in der Sprechstunde mit dem Lehrer 3.2 Wöchentliche schriftliche Reflexion 3.3 Vorstellung der Lernschritte am Ende des Projektes vor der Klasse	Sprechstunde Lerntagebuch Vortrag

Abbildung 4: Beispiel für eine Lehr-Lernplanung zur Förderung selbstgesteuerten Lernens im Modellversuch EiLe (Auszug)

Eine Analyse der von den Kollegen im Modellversuch vorgelegten Modellversuchsscurriculumentwürfe zeigte, dass die formulierten Qualitätsziele bzw. die dazu gefundenen Indikatoren vorrangig auf den Erwerb und Ausbau von Primärstrategien (Strategien zur Selbststeuerung und Gestaltung von Denkprozessen) zielen. Aus den Curricula ist weiterhin nicht ersichtlich, *wie* die angestrebten Ziele erreicht werden sollen (direkter oder indirekter Förderansatz), welche

Rolle in diesem Kontext der Lehrer im Unterricht spielt bzw. welche Förderaspekte durch eine Ausgestaltung der Lernumgebung erreicht werden sollen. Die zunehmende Erkenntnis, dass sich die Lernumgebung nicht nur aus dem Repertoire kognitiver und metakognitiver Strategien von Lernern erschließt, sondern auch wesentlich durch dessen motivationale und volitionale Dispositionen repräsentiert wird, warf zusätzliche Fragen auf. Gleichzeitig weisen Friedrich und Mandl (1997) darauf hin, dass das Selbstkonzept, welches ein Lerner bezüglich seiner eigenen Fähigkeiten hat (Ausdauer, Zielstrebigkeit etc.), einen zentralen Einfluss auf den Prozess des persönlichen Lernverhaltens hat und betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der volitionalen Bewältigungsstrategien für eine erfolgreiche Steuerung des Lernprozesses. Das bedeutet, dass der Prozess der Selbststeuerung nicht nur auf der Ebene der Primärstrategien gelernt werden muss, sondern die Bereitschaft und Fähigkeit erfordert, sich mit den nötigen Kompetenzen auseinander zu setzen, die dazu beitragen, das selbstgesteuerte Lernen in Gang zu bringen und aufrechtzuerhalten; den sog. Stützstrategien (Konrad/Traub 1999, S. 30). Zur Vergegenwärtigung dieser Zusammenhänge wurde, basierend auf den gemeinsamen Diskussionen, ein Modell für die Ebene der Stützstrategien entwickelt (vgl. Abbildung 5). Die aufgeführten Positionen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit sondern geben den aktuellen Diskussionsstand wieder. Eine ausführliche Beschreibung der Modellaspekte würde den Rahmen des Artikels sprengen, deshalb beschränken wir uns auf die Darstellung von ersten aus der Modellversuchspraxis heraus gemachten Erfahrungen in jeweils einzelnen Komponenten sowie der daraus abgeleiteten Konsequenzen.

Förderung von selbstgesteuertem Lernen (2)

Um einen selbstgesteuerten Lernprozess in Gang zu setzen, muss bei dem Lerner ein gewisses Maß an Neugier dem Lerngegenstand oder der Lernsituation gegenüber bestehen. Bereits Piaget (1936) sieht das Interesse an Neuem als ein Motiv an, das allem intelligenten Verhalten zu Grunde liegt, d. h. Lerner suchen z. B. Situationen auf, die sich durch Unbekanntheit, Überraschung, Inkongruenz oder Komplexität auszeichnen (Hofer et. al., 1994, S. 228 ff). Berlyne (1974, S. 352 ff) sieht die Hauptursache für das Streben nach Erkenntnis im Wunsch, einen entstandenen Konflikt zu lösen. Ein Konflikt kann durch den Erwerb von Wissen gemindert oder ganz abgebaut werden (Berlyne 1974, S. 358 ff). Dies kann für die Ausgestaltung von Lernsituationen von Bedeutung sein. Lernanreize solcher Art sind nach Oerter (1995) jedoch nur interessant, wenn sie sich in einer Mittelregion zwischen Vertrautheit und Fremdheit bewegen.

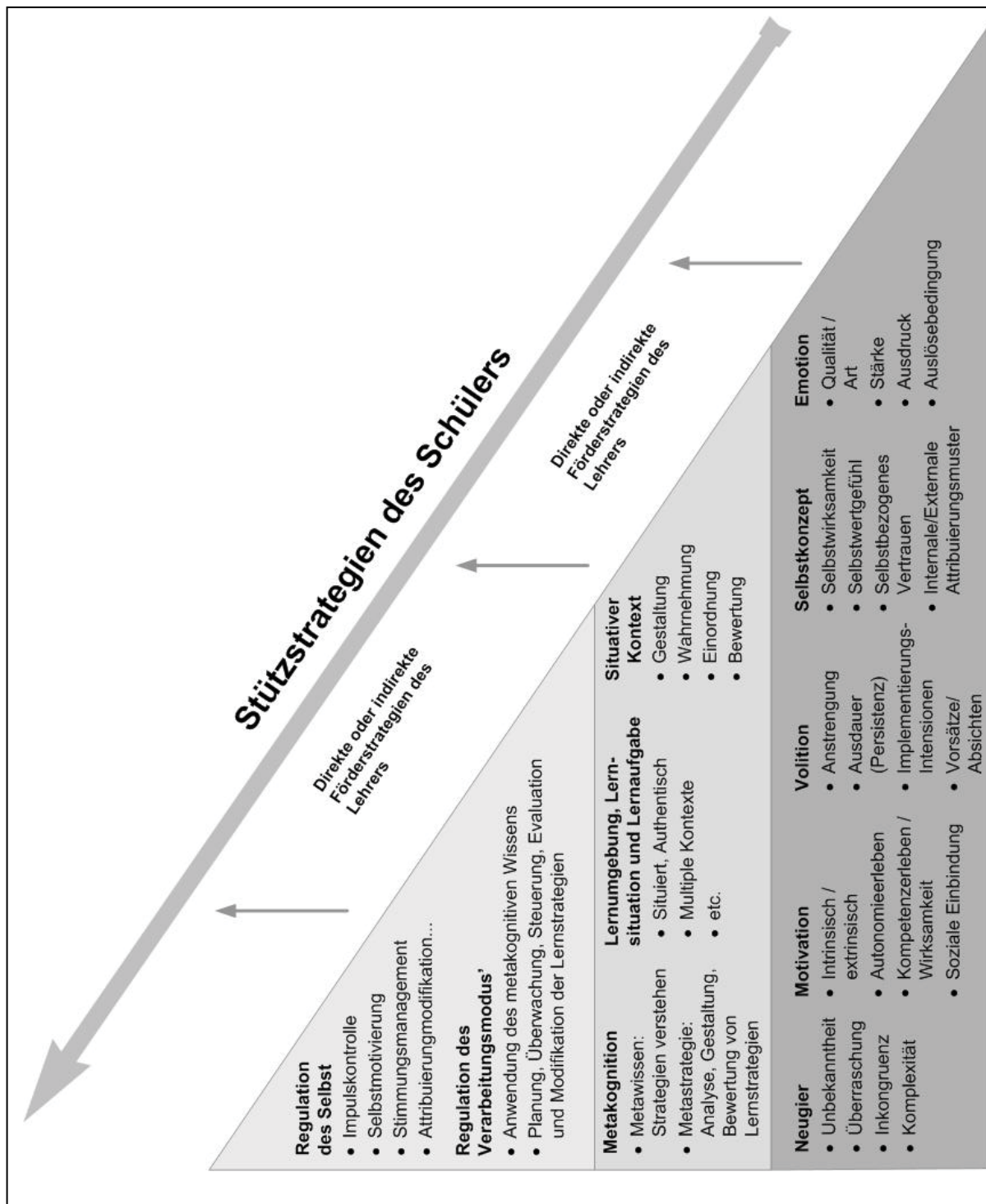


Abbildung 5: Indikatoren für selbstgesteuertes Lernen im Bereich der Stützstrategien

Der Lernprozess wird umso eher in Gang gesetzt, je mehr der Lerngegenstand dem Lerner zwar in seiner Grundstruktur vertraut ist, jedoch noch soviel Fremdheit mitbringt, dass die Neugier des Lerners geweckt wird und je weniger ängstlich der Lerner ist (Pieter 2003, S. 40). Dieser Sachverhalt stellt den Lehrer bei einer Förderung von selbstgesteuertem Lernen – hier besonders im Hinblick auf die Heterogenität von Klassen – vor zusätzliche Herausforderungen.

Bei der Entwicklung von Handlungskompetenz sind in den Lehr-/Lernarrangements zur Förderung von Selbststeuerung insbesondere individuelle, vorhandene und fehlende Selbstlernkompetenzen zu berücksichtigen. Kaum anderswo werden Schüler so schnell über- bzw. unterfordert als im Hinblick auf Ihre Fähigkeiten zur Selbststeuerung! Im Rahmen des Modellversuch wollen wir diesem Sachverhalt dadurch Rechnung tragen, dass insbesondere auf der Ebene der Stützstrategien eine möglichst individuelle Förderung erreicht wird (vgl. Übergangsmodell Abbildung 6).

Eine Unter- bzw. Überforderung der Schülerinnen und Schüler wirkt sich in Folge negativ auf deren Motivation aus. Ordnet man das Konzept der Neugier in der aktuellen Motivationsforschung ein, so ist dieses insbesondere im Zusammenhang mit der intrinsischen motivationalen Orientierung aufzufinden (Leutner/Leopold in Witthaus 2003, S. 54).

In dem Lernstufenmodell nach ROTH bildet die Motivation den Ausgangspunkt für den Lernprozess. Das heißt, dass ohne die Bereitschaft sich auf die Anforderungen der Umwelt einzulassen, der Lernprozess nicht in Gang gesetzt wird. Er postuliert jedoch, dass das Phänomen der Motivation die weiteren Stufen (Schwierigkeit, Lösung, Tun, Einüben, Transfer) im Lernprozess begleitet und nicht nur als Initialzündung zu verstehen ist (Roth 1971, S. 222 ff). Zimmerman (2000) wiederum betont hier die Bedeutung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Obwohl wir an dieser Stelle nicht tiefer auf die Begrifflichkeiten des Modells eingehen wollen, wird doch die enge Verzahnung der aufgezeigten Einzelkomponenten deutlich.

Mit Blick auf existierende Interventionsstudien und deren Auswertungen wird klar, dass es nicht ausreicht, einzelne voneinander unabhängige Strategien (z. B. in Form von Methodentrainings) zu trainieren, wenn man anspruchsvollere Lernleistungen fördern will (Leutner/Leopold in Witthaus 2003, S. 57). Lehr-/lernpsychologische Analysen zeigen jedoch, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung des eigenen Lernens tatsächlich durch Trainingsprogramme entwickelbar ist, bei denen zum einen einzelne Strategien zur Selbsterfüllung zentraler Lehrfunktionen vermittelt und zum anderen die Regulation des zielführenden Einsatzes der jeweiligen Strategien eingeübt wird. Dies ist zum Beispiel eine dem „Erfurter Trainingsansatz“ zugrunde liegende Konzeption, die der *Qualität* des Einsatzes von Lernstrategien eine weitaus größere Bedeutung zuschreibt als der Quantität von Lernstrategiekenntnissen! Weiterhin konnte nachgewiesen werden, dass gerade das *kombinierte* Training von Lern- und Selbstregulationsstrategien einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hat (Leutner, 1999).

Nach Grow (1991, 1993) ist die Förderung von Selbststeuerung durch eine Form des prozessorientierten Lernens sinnvoll (vgl. auch Simons, 1992). Dabei

zeigt der Lehrende dem Lernenden in einem ersten Schritt, wie er selbst lernsteuernde Aktivitäten übernehmen kann. Basierend auf der Fragestellung des Modellversuchs wie Schüler im Fachunterricht schrittweise zu selbst steuernden Aktivitäten angeregt werden können, wurde ein Übergangsmodell entwickelt, das auf der im Modellversuch häufig praktizierten Umsetzung der Lernfeldsystematik (Abbildung 6) basiert.

Das Modell in Abbildung 6 zeigt, wie die zwei Ebenen von Lernschleifen ineinander greifen können. Dabei wird deutlich, dass sich der Kompetenzerwerb in den jeweiligen Domänen, an den fachlichen Kontexten sowie den spezifischen Lernsituationen festmacht!

Grundannahme:

Eines der kennzeichnenden Merkmale der neu geordneten Berufe ist die sog. „arbeitsprozessorientierte Wende“ – vom Lerngebiet zum Lernfeld, in der betrieblichen Ausbildung „von der Fachsystematik zur Handlungssystematik“ (Ott/Grotensohn, 2005, S. 58). Ziel der lernfeldorientierten Lehrpläne ist es, die schulischen Inhalte wieder näher an die berufliche Erlebnis- und Erfahrungswelt der Auszubildenden heranzuführen. Dies kann methodisch in Lernsituationen so angelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler einen Arbeitsauftrag (z. B. Kundenauftrag) möglichst eigenständig, individuell und/oder kooperativ, nach der Methode der vollständigen Handlung (je nach Detaillierungsgrad: Analysieren, Planen, Durchführen, Kontrollieren, Bewerten, Dokumentieren,) durchführen (Abb.6, innere Schleife). Im Rahmen des Modellversuchs gingen wir davon aus, dass diese handlungsorientierte Vorgehensweise den Fachkollegen vertraut ist.

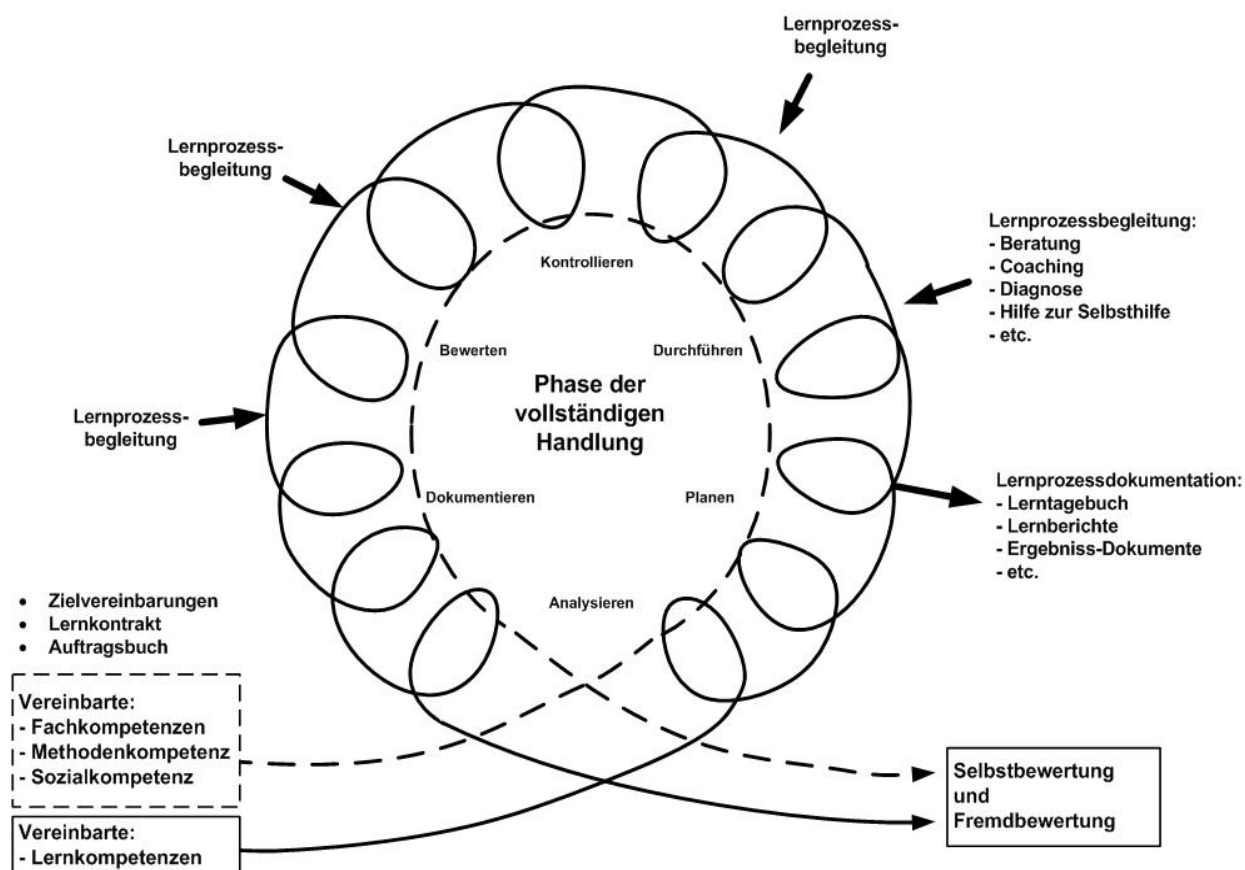


Abb. 6: Übergangsmodell - Lernsituation in Phasen der vollständigen Handlung mit zusätzlicher metareflexiver Lernschleife

Beispiel zur Realisierung:

Zur Klärung des Auftrages und der erwarteten Leistungen kann mit den Schülern z. B. ein Lernkontrakt geschlossen werden. Zur Verbesserung der Transparenz und des Prozesslernens ist auch das „Auftragsbuch“ ein hilfreiches Instrument (Ott/Grotensohn, 2005, S. 63). In jedem Fall sollte der Lernkontrakt bzw. das Auftragsbuch das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses (z. B. Ziele, Regeln, Produkte etc.) mit den Schülern sein!

Zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler führen die unterrichtenden Lehrer zu Beginn der Unterrichtseinheit, des Projektes, oder der Lernsequenz, eine Selbsteinschätzung der Schüler im Hinblick auf ihr individuelles Lernverhalten durch. Im Modellversuch wird hierzu der Diagnosebogen von Christoph Metzger (Wie lerne ich?, 2002) eingesetzt. Die Schüler ermitteln mit Hilfe des Diagnosebogens ihre Stärken sowie Verbesserungspotentiale in Bezug auf ihre Lernstrategien in den Bereichen Motivation, Zeitplanung, Konzentration, Angst, Wesentliches erkennen, Informationsverarbeitung, Prüfungsstrategien, Selbstkontrolle. Die Entscheidung zum Einsatz des Metzger-Diagnosebogens wurde dadurch gefördert, dass Metzger aufbauend auf den Di-

agnosebogen eine Reihe von Schüler- und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellt, die den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und Durchführung wesentlich entlasten.

Das Feststellen eines Defizites führt jedoch nicht notwendigerweise zu einer Modifikation der bisher verwendeten Strategie oder zum Neuerwerb von Strategien. Das Entdecken eines Leistungsdefizits könnte im Gegenteil auch dazu führen, dass die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit schwächer wird – was wiederum eine nachfolgende Motivation negativ beeinflussen könnte! Um solche Effekte zu minimieren, könnten Schüler und Lehrer auf Basis der Selbstanalyse eine individuelle und/oder kollektive Förderplanung entwickeln. Dabei ist auf ein möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung der Schüler zu achten. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ist der entscheidende Motivationsfaktor in Lehr-Lernsituationen das Maß an subjektiv erlebter Autonomie des Lernenden. Motive sind, auf der Seite der Person, erlernte oder angeborene Motive (Bedürfnisse), die sich im Falle ihrer Aktivierung in äußerlich sichtbarem „motiviertem“ Verhalten zeigen. Motive verleihen dabei dem menschlichen Handeln einen Sinn beziehungsweise weisen Ihm eine Bedeutung zu: „Motive sind Beweggründe. Diese Ineinssetzung von „Bedeutung“ und „Beweggrund“ mit Motiv besagt, dass menschliches Handeln Bedeutungen folgt. Für den Handelnden hat seine Handlung einen Sinn“ (Klafki, 1985). Diese Sinnhaftigkeit wird vom Handelnden dann attribuiert, wenn eine spezifische Motivdisposition, z. B. im Rahmen einer Lernsituation, vorliegt. Dieser Sachverhalt soll durch die Verzahnung von Diagnosewerkzeug und Aushandlungsprozess bezüglich des individuellen Förderaspektes zweifach berücksichtigt werden. Auf Seite der Situation beeinflusst ebenfalls eine Reihe von Faktoren die Lernmotivation. Situationen werden wahrgenommen, eingeordnet und bewertet. Einem Motiv wird der Vorrang vor einem anderen nach Abwägen der Situation eingeräumt oder es wird zurückgedrängt. Es werden Entscheidungen für oder gegen bestimmte Handlungsausführungen (z. B. für oder gegen das Lernen) getroffen. Diesen Fällen liegt keine zwangsläufige Reiz-Reaktionskopplung vor, sondern kann als kognitiv vermittelter Prozess verstanden werden. Kognitive Prozesse sind demnach entscheidend daran beteiligt, ob eine Situation als motivierend empfunden wird und ob eine Handlung in Gang gesetzt oder abgebrochen wird (Euler/Hahn 2004, S. 319). Dies trifft insbesondere auf die Aushandlungsprozesse zu. Mietzel definiert unter Rückgriff auf Heckhausen folgende motivationsfördernde Merkmale:

- „Vor Ausführung der Handlung darf das Ergebnis nicht sicher vorhersehbar sein. Das heißt, der Handelnde muss vor einer Aufgabe stehen, die nicht so leicht ist, dass ihre Lösung völlig gesichert erscheint; sie darf aber auch

nicht so schwer sein, dass ihre Bewältigung von vornherein ausgeschlossen ist.

- Es muss ein Gütemaßstab vorliegen, mit dessen Hilfe sich das Handlungsergebnis bewerten lässt [...]“⁵.

Als Lehrender kann man dafür sorgen, dass Schüler möglichst viele Erfolgserlebnisse haben, indem mit Ihnen Ziele und Vereinbarungen ausgehandelt werden, die sie gut bewältigen können. Wichtig ist auch, den Lerner auf seine Erfolge aufmerksam zu machen und wo möglich positive Rückmeldungen zu geben.

Die ausgehandelten Fördererelemente werden also in einer Vereinbarung festgehalten und begleiten die/den Schüler über den vereinbarten Förderzeitraum. Dabei hält der Schüler seine Reflexionen, Ergebnisse und Planungen in Form einer Lernprozessdokumentation (z. B. Lerntagebuch, Lernbericht, Dokumentensammlung) fest. Über den vereinbarten Förderzeitraum ist ein Lehrer (z. B. eines Lehrerteams) Lernbegleiter des Schülers, bezogen auf den spezifischen Förderaspekt. D. h. nicht alle Kolleginnen und Kollegen müssen in Bezug auf jeden Förderaspekt „Fachmann“ sein. Je nach Diagnoseergebnisse können auch kollektive – bis hin zu ganzen Unterrichtseinheiten in der Klasse – Fördereinheiten sinnvoll sein.

Auf dem Weg zur Förderung selbstgesteuerten Lernens konkretisierten sich unter Herausbildung bzw. Zuhilfenahme der oben gezeigten Modelle die Zielvorstellung der Beteiligten Modellversuchsteilnehmer. In den Ansätzen zur curricularen Planung hin zu Ansätzen einer methodischen Umsetzungsperspektive war der Blick vorrangig auf den Schüler gerichtet: Was müssen die Schüler lernen? Welche Kompetenzen sollen weiterentwickelt werden? Wie soll die Zielerreichung erfasst werden (Leistungsmessung)? Welche Materialien brauchen die Schüler? Wie soll der Unterricht gestaltet werden?

Unter Vorwegnahme der geplanten Unterrichtssituation rückte – als folgelogischer Schritt – die Rolle der Lehrenden in der konkreten Unterrichtssituation stärker in den Focus.

2.3 Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Rolle der Lehrenden

Das Studium verschiedener theoretischer Modelle des Lehrens und Lernens ist für den Praktiker schwierig. Gesunder Menschenverstand, praktische Vernunft, Intuition, Erfahrung und ein Gespür für die konkrete Situation sind nach wie

⁵ Mietzel, G. (1993): Psychologie in Unterricht und Erziehung (S. 246). Göttingen

vor von zentraler Bedeutung für eine professionelle Lehrtätigkeit. Andererseits weisen sowohl traditionelle als auch konstruktivistische Ansätze Probleme auf, die ihre einseitige Anwendung im praktischen Lehr-Lerngeschehen fraglich erscheinen lassen (Konrad/Traub 1999, S. 84). Auch in dieser Hinsicht sind häufig gemachte, polarisierende Sichtweisen nur hilfreich, um Spannungsfelder aufzuzeigen und (kontroverse) Kommunikation in Gang zu setzen (Beispiel: „Stoffdarbieter versus Lernberater“ usw.). Besonders Begriffe wie „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold z. B. 1997) assoziierten eine „Funktionsminderung der Lehrenden“ bis hin zum Verruf von Unterricht als solchem (Tietgens 1998, S. 42).

Im Modellversuch versuchen wir deshalb didaktisch-methodische Ansätze zu finden, die aus der *Integration* verschiedener Modelle und Methoden entstehen sollen. Hilfestellung leisten uns dabei das Stadienmodell nach Grow (1991,1993) sowie das „Prozessorientierte Lernen“ nach Simons (1993). Als zentrales Merkmal beider Modelle lassen sich die *systematische* Förderung der Schüler im Hinblick auf eine *zunehmende* Selbststeuerung indentifizieren. Förderung von Selbststeuerung wird explizit als Prozess begriffen und ist als solches auch Thema des Unterrichts. Wie das oben beschriebene „Übergangsmodell“ deutlich macht, geht es im Modellversuch darum, das Unterrichtsgeschehen nachhaltig zu evolutionieren.

Was ändert sich nun, wenn höhere Grade von Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden sollen?

In dieser Diskussion war deutlich zu hören, dass es um veränderte Selbstverständnisse geht (erfreulicherweise ging es hier nicht! um eine Neuauflage der Laisser-faire-Diskussion). Wobei davon ausgegangen wird, dass diese Selbstverständnisse maßgeblich unser Handeln und diese wiederum die soziale Beziehung mit unseren Schülerinnen und Schülern bestimmen. In diesem Zusammenhang ist leicht einzusehen, dass die *Art* der Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern einen zentralen Einfluss nicht nur auf das Wohlbefinden sondern auch auf deren Leistungsfähigkeit hat. Von Bedeutung ist dabei die Ausgestaltung der sozialen Kommunikation zwischen den Kommunikationspartnern. „Wertausrichtungen dringen in die Poren der Kommunikationskultur des Unterrichts ... Zentral für eine Lernkultur, die durch Selbstlernen und Eigenverantwortung getragen ist, sind die Prinzipien der Selbstregulation und des Dialogs. Unterrichten bedeutet in diesem Rahmen nicht Zurichten, sondern Aufrichten und Entfaltung von Potenzialen “ (Euler/Hahn, 2004, S. 404 ff.).

Während die Gestaltung der didaktischen Kommunikation meist (z. B. in der Literatur) nur implizit berücksichtigt wird, rückt diese im Rahmen des Modellversuchs nun stärker in den Vordergrund. Im Kontext dieser Problemstellung

wurde deshalb mit den unterrichtenden Modellversuchskolleginnen und Modellversuchskollegen eine Fachtagung durchgeführt. Ziel der Veranstaltung war es, sich nochmals genauer über Menschenbilder, Lernverständnisse und das Konstrukt des selbstgesteuerten Lernens auszutauschen. Darauf aufbauend wurde die Rolle der Lehrenden in Lehr-Lernarrangements zur Förderung selbstgesteuerten Lernens reflektiert und die mit dieser Rolle verbundenen erforderlichen Lehrerkompetenzen und deren Erwerbsmöglichkeiten. Im Verlauf der Tagung entschieden sich die Kolleginnen und Kollegen für die Entwicklung eines persönlichen Reflexionsinstruments zur individuellen Kompetenzentwicklung (Metareflexion über Rolle des Lehrers im Lehrprozess). Es wurde auch mit der Arbeit an einem solchen Instrument begonnen. Die Reflexionsinstrumente enthalten jeweils standortspezifische sowie individuelle Selbstbeobachtungsfragen und können vom Selbstbeobachtungsbogen bis hin zu einem komplexen Lehrtagebuch ausgearbeitet werden. Zentrales Thema bei der Entwicklung des Reflexionsinstrumentes war der voraussichtliche zusätzliche Aufwand, der zu dem schon hohen Entwicklungsaufwand für die Lehr-/Lernarrangements zur Förderung selbstgesteuerten Lernens anfallen könnte. Zudem stellte sich die Frage, in welcher Weise mit der persönlichen Lehrprozessdokumentation weitergearbeitet werden kann, um den Kolleginnen und Kollegen möglichst viel Nutzen im Sinne eines persönlichen und kollektiven Kompetenzerwerbs zu bringen. Nachdem verschiedene Varianten für eine kollegiale Evaluation sowie einer angebotenen externen Prozessbegleitung angedacht wurden, werden die Modellversuchsteilnehmer in einem nächsten Schritt ein standortspezifisches sowie standortübergreifendes Konzept für einen „Strukturierten Erfahrungsaustausch“ auf Basis der persönlichen Reflexionsinstrumente in Teams erstellen.

Im Schuljahr 2006/2007 kommt der Modellversuch EiLe in die Umsetzungsphase der Lehr-/Lernarrangements zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. Dort werden die Reflexionsinstrumente von den Kolleginnen und Kollegen erprobt, im kollegialen Erfahrungsaustausch ausgewertet und ggf. weiterentwickelt.

In der folgenden Darstellung wurden die beiden oben beschriebenen Teilmodelle zu einem Arbeitsmodell zusammengeführt. Es repräsentiert den Entwicklungsstand am Ende der Orientierungs- und Entwicklungsphase im Modellversuch EiLe in Rheinland-Pfalz.

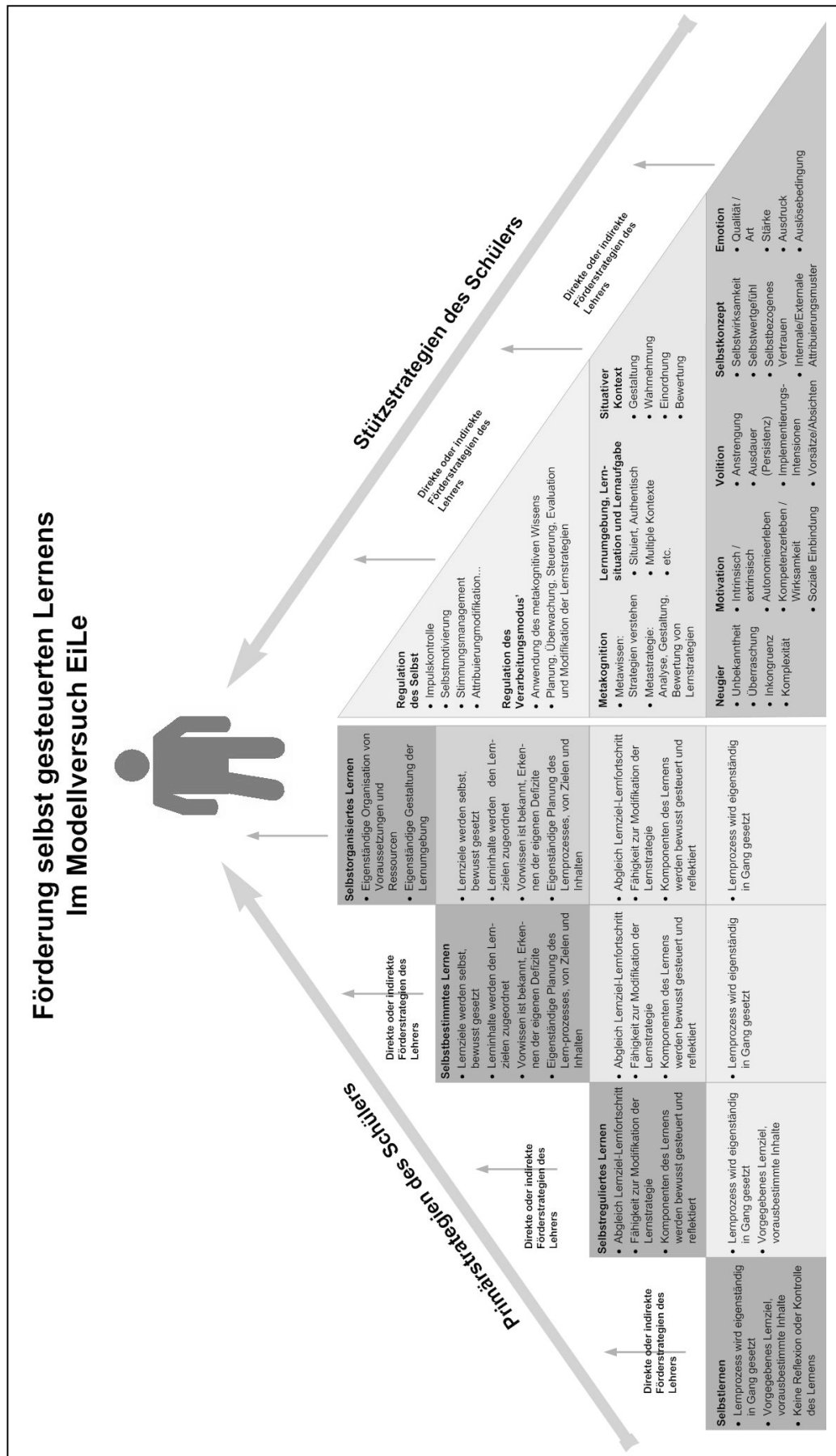


Abbildung 7: Stand des Arbeitsmodells am Ende der Orientierungs- und Entwicklungsphase

3 Literatur

- Arnold, R. (1997): Weiterbildung. München.
- Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 2. Auflage Baltmannsweiler.
- Berlyne, D. E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart.
- Bönsch, M. (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen; Neuwied.
- Brunstein, S. C./Spörer, N. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, D. H. (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie, 2. Auflage, S. 622-629. Weinheim
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF,1998,1999): Delphi-Befragung 1996-1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und bildungsstrukturen; Bonn.
- Büser, T. (2003): Offene Angebote an geschlossene Systeme - Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. In Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge (S. 31; S. 29; S. 30;); Bielefeld.
- Corno, L. (1989): Self-regulated learning. A volitional analysis. In: Schunk, D. H./Zimmermann, B. J. (Hrsg.): Self-regulated learning and academic achievement. S. 111-114. New York.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Hrsg.) Nebraska symposium on motivation. Vol. 38: Perspectives on motivation. (S. 237-288). Lincoln
- Dubs, R. (1996): Selbstorganisiertes Lernen, entsteht ein neues Dogma? In: ZBW 92. Jg., Heft 1, S. 1-5.
- Einsiedler, W./Neber, H./Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht-Einleitung und Überblick. In: Einsiedler, W./Neber, H./Wagner, A. C. (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen. S. 13-32. Weinheim.
- Euler, D./Hahn, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik; Bern.
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E./Mandl H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie(1997). Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie; Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen.
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (1996): Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Kultur. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. (1996) (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. S. 19-31. Göttingen.
- Grow, G. O. (1993): In defense of the staged self-directed learning model. Adult Education Quarterly, S. 43 .
- Grow, G. O. (1991): Teaching Learners to be self-directed. Adult Education Quarterly, 41. S. 125-149.
- Hofer, M. /Pekrun, R./Zielinski, W. (1994): Die Psychologie des Lernalers. In: B. Weidenmann / A. Krapp. Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.
- Konrad, K./Traub S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis; München.
- Konrad, K./Wosnitza, M. (1995): Neue Formen des Lernens in Schule, Aus- und Weiterbildung. Landau.
- Leutner, D.(1999): Selbstregulation von Lernstrategien. Antrag im DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität“. Erfurt.
- Leutner, D./Leopold, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien – Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. Unterrichtswissenschaft, 31, 38-56.

- Leutner, D./Leopold C. (2003): Selbstreguliertes Lernen: Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge (S. 58) Bielefeld.
- Metzger, C. (2002): Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen. Aarau.
- Mietzel, G. (1993): Psychologie in Unterricht und Erziehung (S. 246). Göttingen.
- Ott, B./Grottensohn, V. (2005): Grundlagen der Arbeits- und Betriebspädagogik. Praxisleitfaden für die Umsetzung neu geordneter Berufe. Berlin.
- Oerter, R. (1995): Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim.
- Piaget, J. (1936): La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Pieter A. (2003): Selbstbestimmtes Lernen in der Schule. Erfassung der subjektiven Kompetenz zum selbstbestimmten Lernen. Frankfurt.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie (Bd. 2). Hannover.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. I, Pädagogische Psychologie; Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. S. 249-278. Göttingen.
- Schunk, D. H./Zimmermann, B. J. (1994): Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In: Schunk, D. H./Zimmermann, B. J. (Hrsg.): Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. S. 305-314. Hillsdale, NJ.
- Simons, P. R.-J.: Constructive learning: The role of the learner. In: Duffy, T. M./Lowyck, J./Honassen D. H. (Hrsg.): Designing environments for constructive learning. Berlin 1993, S. 291-313.
- Tietgens, H. (1998): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Wittwer, W. (2000): Thematische Einführung zum selbstgesteuerten Lernen. In: Witthaus, U./Wittwer, W. (Hrsg): Open Space: Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen. S. 21-27. Bielefeld.
- Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hrsg.) (2004): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge; Bielefeld.
- Zimmermann, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective In: Boerkarts, M./Pintrich, P./Zeidner, M. (Hrsg.): Handbook of self-regulated learning. S. 13-39. San Diego.

Lehrerfortbildung zur Förderung selbstgesteuerten Lernens - Konzepte im Modellversuch *segel-bs*

Der folgende Beitrag fußt auf Konzepten und ersten Erfahrungen, die in dem BLK-Modellversuch *segel-bs* in NRW entwickelt und gesammelt wurden. Die Abkürzung *segel-bs* steht dabei als Kürzel für den Titel „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms der Bund-Länderkommission (BLK) zu selbstgesteuertem und kooperativem Lernen in der beruflichen Erstausbildung (skola) wurde der Modellversuch mit Beginn des Jahres 2005 unter der Projekträgerschaft des Landesinstituts für Schule / Qualitätsagentur in Soest und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn als wissenschaftliche Begleitung aufgenommen.

Ausgehend von der Feststellung, dass selbstreguliertes Lernen in einem Bildungsgang (etwa bei Auszubildenden in Fachklassen des Dualen Systems) nur dann erfolgreich implementiert werden kann, wenn vorab bzw. begleitend auch eine gezielte integrierte Förderung der Lehrkräfte erfolgt, wird im BLK-Modellversuch *segel-bs* in einem Teilprojekt ein **ganzheitliches Konzept für die Lehrkräfteentwicklung** erarbeitet. Dieses dient der Vorbereitung und Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung selbstregulierten Lernens. Für die Umsetzung des Konzeptes werden verschiedene Konfrontations- und Informationsmaterialien entwickelt und Pilot-Veranstaltungen durchgeführt.

In dem Beitrag werden erste Ergebnisse vorgestellt, die die Lehrerfortbildung in den Mittelpunkt stellen. Diese umfassen insbesondere den ermittelten Qualifizierungsbedarf für die Lehrkräfte, die entwickelten curricularen Vorgaben sowie die methodisch-didaktischen Lehr-/Lernarrangements für die Lehrerfortbildung. Über die spezifische inhaltliche Ausrichtung der Qualifizierung für selbstreguliertes Lernen hinaus werden auch neue methodisch-mediale Wege der Lehrkräftequalifizierung besprochen werden. So wurde die Festlegung getroffen, ergänzend zum Präsenzlernen die Integration von online-gestützten Lernformen in die Qualifizierung aufzunehmen und diese in ein ganzheitliches Konzept des „blended learning“ einzubinden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Evaluation und Verstetigung des Lehrkräfteentwicklungskonzeptes vorgestellt.

1 Aktuelle Herausforderungen für berufliche Schulen und ihre Lehrkräfte

Die beruflichen Schulen und die Akteure in der beruflichen Bildung stehen aktuell vor enormen Herausforderungen. Veränderungen der Wirtschaftsstrukturen (Internationalisierung, Globalisierung) und der betrieblichen Organisation (Wandel vom Denken in Funktionen zum Denken in Geschäftsprozessen) sowie kurze Innovationszyklen in der Wirtschaft haben neue Berufe bzw. geänderte Berufsanforderungen zur Folge. Hinzu kommt die immer stärkere Notwendigkeit, auf ein lebensbegleitendes/lebenslanges Lernen vorzubereiten sowie auch die neuen Medien verstärkt in die Bildungsarbeit einzubeziehen.



Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Selbststeuerungsprozesse der Lernenden für den Lernerfolg entscheidend sind. Die Selbststeuerung beruht u. a. auf vier Faktoren, die es zu optimieren gilt: den Lernzielen, dem Selbstvertrauen des Lernenden, dem Feedback bezüglich des Lernerfolges und den Freiheitsgraden während des Lernens. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass die Lernleistung unter Berücksichtigung dieser Faktoren durchschnittlich um 15 bis 20 Prozent steigen kann (Untersuchungsergebnisse unter anderem von Locke/Lataham (1990)).

Dass ein lebenslanges Lernen (LLL = Life Long Learning) gerade für Berufstätige unausweichlich ist, macht der EU-Report „The future of Education in Europe until 2010“ deutlich:

- Danach müssen 80 % aller Mitarbeiter in den nächsten 10 Jahren umgeschult werden.
- 10 % aller Berufsbilder werden sich im Jahresrhythmus wandeln oder gänzlich verschwinden. Bestehende Berufsbilder werden durch neue ersetzt, wobei gleichzeitig immer umfassendere und höhere Qualifikationen verlangt werden.

Im Rahmen der Zielbestimmungen der beruflichen Bildung wird sowohl in den schulischen wie auch in den betrieblichen Curricula das **Leitbild der selbstständigen Handlung** mit unterschiedlichen Sprachen gefasst. Die Ausbildungsordnung spricht von der selbstständigen Planung, Durchführung und Kontrolle, wohingegen in den Rahmenlehrplänen als Zielvorgabe die berufliche Handlungskompetenz eingefordert wird. Beide Zielformulierungen beziehen sich auf die Handlung,

- einerseits im Sinne des selbstständigen vollständigen Durchlaufens einer umfassenden Handlungssequenz (in den Ausbildungsordnungen) und
- andererseits in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich in Situationen sachgerecht, durchdacht und sowohl individuell als auch sozial verantwortlich zu verhalten.

Diese Forderungen zielen auf ein Bild von qualifizierter beruflicher Ausbildung, die auf einen Beruf vorbereitet und nicht auf ein im Voraus bestimmtes und in einem definierten Bedingungsrahmen zu leistendes Qualifikationsbündel. Damit basiert die berufliche Bildung u. a. auch auf der Fähigkeit der Selbstregulation.

Mit anderen Worten: **Wichtigstes Leitziel berufsdiidaktischen Handelns muss sein, berufliche Lerner zur Selbstregulation zu befähigen.** Dem lebenslangen (besser lebensbegleitenden) Lern- und Bildungsprozess liegt das Leitbild einer „selbstständigen Lernerin“ bzw. eines „selbstständigen Lerners“ zugrunde. Selbstständig Lernende sind in der Lage, „ihr eigenes Lernen [zu] regulieren, [...] sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie.“ Sie sind in der Lage, ihre Lernziele und Lernstrategien auch in komplexeren sozialen Beziehungen gemeinsam mit anderen Personen zu entwickeln, umzusetzen und kritisch zu hinterfragen.

Für die Schulen generell und insbesondere für berufliche Schulen rückt als besondere Herausforderung die Aufgabe in den Blickpunkt, den Schülern und Schülerinnen die notwendigen Fähigkeiten für eine neue Lernkultur zu vermitteln: Eigenverantwortliches Lernen und Eigenmotivation nehmen gegenüber der tradierten Wissensvermittlung an Bedeutung zu. Mehr **Übernahme von Verantwortung**, mehr kooperatives Lernen und mehr Selbstlernen sind gefordert. Die Lernenden müssen deshalb frühzeitig ermutigt werden, an kooperativen Lernformen teilzunehmen sowie ihr erworbenes Wissen durch entsprechende Transferförderung auch in ihrem außerschulischen Umfeld (in Betrieben und im privaten Haushalt etc.) einzusetzen.

Für die **berufliche Bildung** (vor allem für die berufliche Erstausbildung) können daraus folgende **Konsequenzen** abgeleitet werden:

- Für die **Curriculumentwicklung**: Orientierung an selbstständiger Handlungsfähigkeit in Lernfeldern (vom Geschäftsprozess zum Handlungs- und Lernfeld).
- Für die **Bildungsgangarbeit**: Orientierung an fachübergreifenden Lernsituationen (von Lernfeldern zu Lernsituationen).
- Für die **Kompetenzförderung im Unterricht**: verstärkte Förderung des Verstehens von Arbeitsprozessen und –strukturen (vom Faktenwissen zum Anwendungswissen).
- Für die **Sozialformen im Unterricht**: Teamkompetenz fördern (vom individuellen Arbeiten zu kooperativen Arbeitsformen).
- Für den **Lernprozess**: Orientierung am selbstständigen Problemlösen im Lernprozess (von der Fremd- zur Selbststeuerung).

2 Der BLK-Modellversuch *segel-bs*: Zielsetzungen, Aufgaben und erwartete Produkte im Projekt

Die aktuellen Herausforderungen sind ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Arbeiten im BLK-Modellversuch *segel-bs*. Die Abkürzung *segel-bs* steht dabei als Kürzel für den Titel „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms der Bund-Länderkommission (BLK) zu selbst gesteuertem und kooperativem Lernen in der beruflichen Erstausbildung (skola) wurde der Modellversuch unter der Projekträgerschaft des Landesinstituts für Schule in Soest und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn als wissenschaftliche Begleitung aufgenommen.

Beteiligt am Modellversuch *segel-bs* sind sechs Berufskollegs aus NRW. Diese sechs Berufskollegs, mit Lehrenden aus den Bildungsgängen „Verkäufer / Ver-

käuferin“ bzw. „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“, stellen sich der Herausforderung, in den nächsten drei Jahren die Umsetzung des im Juni 2004 neu geordneten Ausbildungsganges unter dem Licht der Förderung selbstregulierten Lernens zu gestalten, durchzuführen und zu evaluieren sowie die organisatorischen und kompetenzorientierten Bedingungen für Lehrende und Lernende zu kennzeichnen und Entwicklungsprozesse hierfür aufzuzeigen.

Aus der **Notwendigkeit, selbstreguliertes Lernen zu fördern**, lassen sich im Wesentlichen folgende **Zielsetzungen** ableiten:

- Die Erziehung zur Selbstständigkeit wird als allgemeines Erziehungsziel proklamiert.
- Die umfassende Qualifizierung für berufliche Handlungen soll verbessert werden.
- Die Lernenden sollen Unterstützungshilfen für ein Lebenslanges Lernen (LLL) erhalten.

Ausgehend von der festgelegten Zielgruppe und den damit verbundenen Herausforderungen finden sich im Modellversuch *segel-bs* zunächst Aktivitäten zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts auf der Handlungsebene der Lehrerinnen und Lehrer (primär mit dem Fokus der **Unterrichtsentwicklung**). Für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts im Ausbildungsgang „Verkäufer / Verkäuferin“ bzw. „Kaufmann / Kauffrau im Einzelhandel“ sind als **primäre Aufgabenstellungen**

- die konzeptionelle Präzisierung selbstregulierten Lernens,
- die Curriculumanalyse,
- die Entwicklung eines bildungsgangspezifischen Curriculums sowie
- die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lernsituationen in Angriff zu nehmen.

Um dies erfolgreich zu realisieren, lassen sich zwei **weitere Herausforderungen und Aktivitätsbereiche** zu den oben genannten primären Aufgabenstellungen formulieren:

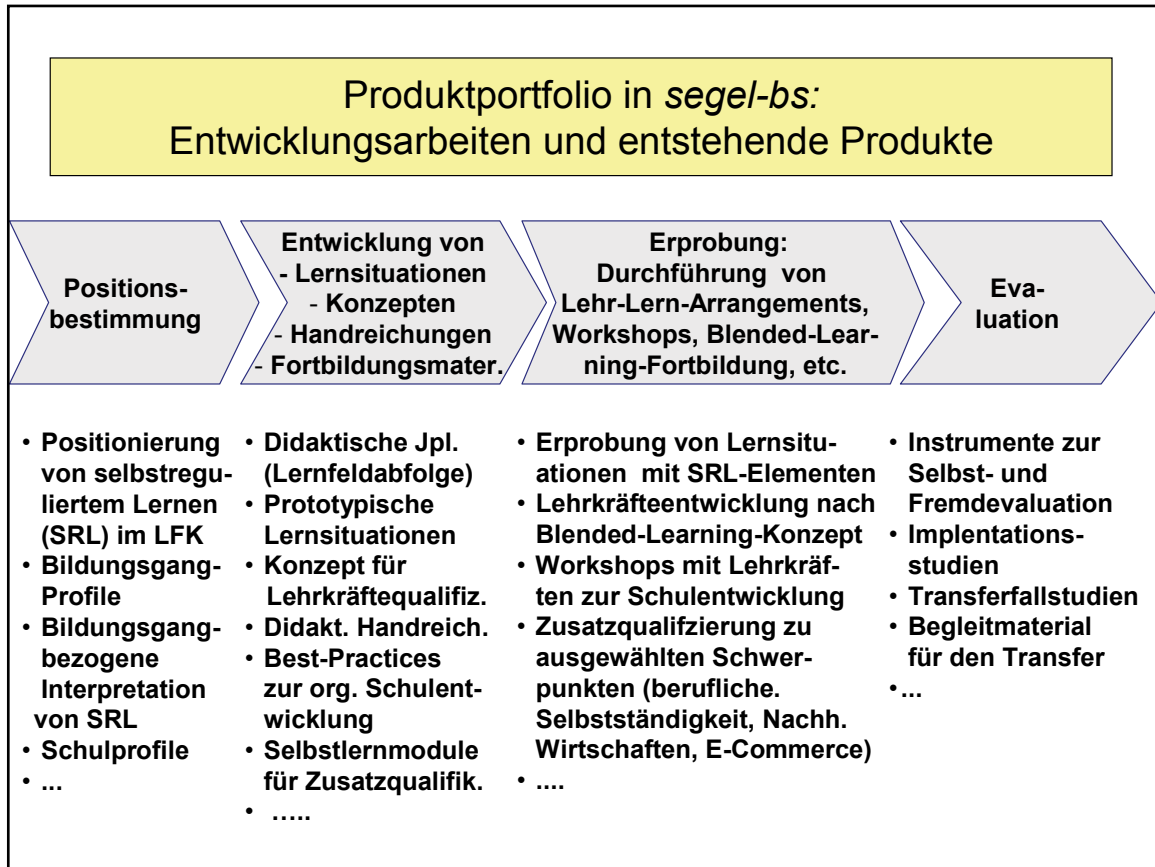
- **Organisatorische Schulentwicklung**
- **Personalentwicklung für die Lehrenden**

Für die Zusammenstellung des **Modellversuch-Produktportfolios** wurden in einem ersten Arbeitsschritt prototypische Lernsituationen und dazugehörige didaktische Materialien entwickelt. Darüber hinaus sollen Konzepte für die pädagogische, organisatorische und personelle Schulentwicklung entstehen und erprobt werden, die sich z. B. in

- einem Blended-Learning-Konzept für die Lehrkräfteentwicklung,
- Best-Practice-Beispielen für die schulische Organisationsentwicklung oder

- Handreichungen für die Entwicklung von Didaktischen Jahresplanungen und Lernsituationen niederschlagen.

Einen Überblick über die aufgrund der Entwicklungsarbeiten erwarteten Ergebnisse gibt die folgende Abbildung:



Nach der derzeitigen Planung werden also vier unterschiedliche Arbeitsphasen differenziert, die jeweils zu spezifischen Produkten führen. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Phasen mehrfach durchlaufen werden, so dass es auch zu einer Überarbeitung und Veränderung in den Produkten des Modellversuchs kommen wird.

Nachfolgend konzentrieren sich die Ausführungen auf die Produkte, die im Umfeld der **Lehrkräfteentwicklung** erarbeitet wurden bzw. künftig entwickelt werden sollen

3 „Lehrkräfteentwicklung“ für selbstreguliertes Lernen – Möglichkeiten, Entwicklungsarbeiten und Konzepte

Die erfolgreiche Förderung von selbstreguliertem Lernen in einem Bildungsgang (etwa bei Auszubildenden in Fachklassen des Dualen Systems) setzt eine entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte voraus. So stellen die Analyse der Curricula, die Entwicklung einer konzeptionellen Position zum Thema selbstregulierten Lernens und die Etablierung eines solchen Konzepts in die Bildungsgangarbeit hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrkräfte, auf die sie vorzubereiten sind. Gleiches gilt für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation entsprechender Lehr-/Lernarrangements (Lernsituationen mit Elementen selbstregulierten Lernens) sowie das Entwickeln von Zusatzqualifikationen, die über integrierte Selbstlernmodule erworben werden können.

Im Rahmen des Projekts *segel-bs* wird deshalb in einem Teilprojekt ein entsprechendes **Konzept für die Lehrkräfteentwicklung** erarbeitet, das der Vorbereitung und Qualifizierung von Lehrkräften zur Förderung selbstregulierten Lernens dient. Für die Umsetzung des Konzeptes werden entsprechende Lehr-/Lernmaterialien entwickelt, außerdem ist eine Pilot-Erprobung vorgesehen.

Zur Entwicklung des Fortbildungscurriculums, die Erarbeitung des Blended-Learning-Konzeptes und die Erprobung in der Lehrerfortbildung wurde aus dem Segel-Projektteam heraus eine entsprechende Teilprojektgruppe eingerichtet. Die wissenschaftliche Begleitung übernimmt unterstützend vor allem Aufgaben der Evaluation mit dem Erarbeiten von entsprechenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung sowie auf das Entwickeln von Transferüberlegungen in die Lehrerbildung (Lehrkräfteausbildung).

3.1 Lehrerfortbildung heute – Grundsatzüberlegungen und Konsequenzen

Die Rahmenbedingungen für die Lehrkräftefortbildung sind aktuell einem erheblichen Wandel unterworfen. Als wesentliche **Veränderungen und Entscheidungsbereiche**, die auch im Rahmen der Entwicklung des Fortbildungskonzeptes zu berücksichtigen sind, seien genannt:

schulinterne versus schulexterne Fortbildung von Lehrkräften

- Fachfortbildung sowie systemische Fortbildung – Kompetenzorientierung in der Fortbildung
- Von der Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung in der Fortbildung – Schulen kaufen spezifische Fortbildungsangebote ein (verfügen über eigene Fortbildungsbudgets)

- Von der klassischen Seminarfortbildung zu neuen Arbeitsformen – Online-Lehrkräftefortbildung
- Der Trend zum Blended-Learning auch in der Lehrkräfteentwicklung

Als eine besondere Option gerade auch bei der Einführung von Konzepten selbstregulierten Lernens in einem Bildungsgang wird die **Durchführung schulinterner Lehrkräfteentwicklungsmaßnahmen** gesehen. Schulinterne Fortbildung bietet sich an, je eher ein Systembezug zur Schule als lernende Organisationseinheit gegeben ist. Dies macht in schulexterner Fortbildung keinen Sinn. Manches Mal sind schulinterne Gruppen z.B. in einer Fachkonferenz zu klein, um in schulinterner Fortbildung sinnvoll miteinander zu arbeiten. Hier bietet sich die Arbeit in lokalen oder regionalen Schulverbünden an.

Der Paradigmenwechsel der letzten Jahre, der von der Angebotsorientierung der Fortbildung zu einer **Nachfrageorientierung** führte, nimmt die Adressaten und Teilnehmenden in der Fortbildung als selbstständige Lerner ernst. Fortbildung richtet sich zunehmend nach den Bedürfnissen der Adressaten. Das führt i.d.R. zu passgenauen Fortbildungen und zu mehr Zufriedenheit der Teilnehmenden.

Man darf aber wohl sagen, dass nicht alle bildungspolitischen Themen sich in den Bedürfnissen der Schulen und Lehrkräfte widerspiegeln. Der Staat hat auch Steuerungsbedarf und nutzt die Fortbildung als einen Transmissionsriemen für seine bildungspolitischen Zielsetzungen. So wird über die Fortbildung auch eine Unterstützung der Schulen und auch Motivationsarbeit geleistet.

In der Fortbildung können unterschiedliche Sozialformen angewandt werden: **Plenum – Einzelarbeit – Gruppenarbeit sowie Selbststudium**. In herkömmlichen Fortbildungen wechseln i.d.R. plenare Arbeitsphasen mit Phasen der **Einzelarbeit** und der **Gruppenarbeit** ab. Dies gilt insbesondere, wenn die Fortbildung über einen längeren Zeitraum andauert und in einer Fortbildungsreihe realisiert wird. Erfahrungsgemäß sind Phasen der Zusammenarbeit in Gruppen – kollaborative Phasen – besonders ertragreich, da das gemeinsame Bearbeiten von Problemen mehrere Lösungsansätze und –wege aufzeigen hilft. Die Erfahrung, dass andere Fortbildungsteilnehmende ähnliche Erfahrungen haben, ermöglicht dem Einzelnen, sich zu „verorten“ und hilft, Probleme zu relativieren und bearbeitbar zu machen. Anregungen und Impulse werden aufgenommen und in die eigenen Lösungsansätze integriert.

Eine moderne Variante stellt die Online-Fortbildung dar. Auch hier gibt es verschiedene Varianten:

- Teleteaching (Online-Teaching, Web-Lectures);
- Teleangebote (Web-Based Trainings, Online-Tutorials);
- Telekooperation (Fallbearbeitung, simulative Methoden (z.B. Planspiele));
- Teletutoring (via Online-Discussions und Learning-Communities).

In erweiterter Form bietet ein **Blended-Learning-Modell** die Möglichkeit, die verschiedenen Elemente der Fortbildung zielorientiert und prozessbezogen für die einzelnen Lehrkräfte und Teilnehmergruppen miteinander zu verbinden. Das Blended-Learning-Modell ist ein Modell der Zukunft. Es verbindet eher traditionelle Formen der Fortbildung mit neuen Formen des E-Learning. Es verbindet Phasen Online-Lernens mit Präsenzphasen. Es wird sich als weitere Form der Fortbildung etablieren, da es den Zugang zur Fortbildung zu jeder Zeit und von jedem Ort lernergesteuert ermöglicht.

Für die Entwicklungsarbeiten in *segel-bs* wurden unter Beachtung der beschriebenen Optionen folgende Vorgaben vereinbart:

- Es wird festgelegt, dass eine Konzeption für die Kompetenzentwicklung von Lehrenden zu entwickeln ist, die selbstreguliertes Lernen künftig stärker in ihrem Unterricht implizit oder explizit berücksichtigen wollen.
- Die Lehrkräftequalifizierung soll als Blended-Learning-Maßnahme umgesetzt werden und sich – so die Annahme – methodisch und intentional am Prinzip der Förderung von Selbstregulationskompetenz orientieren.
- Die Fortbildung im „Blended-Learning-Format“ soll mit einer Laufzeit von einem halben Jahr und 80 Lernstunden angeboten und durchgeführt werden. Davon sind ca. fünf Präsenztage geplant.

3.2 Phasenkonzept für die Entwicklungsarbeiten

Die Arbeit in diesem Teilprojekt „Lehrkräfteentwicklung“ des Modellversuchs wird entsprechend den getroffenen **Zielvereinbarungen** in folgenden **Phasen** realisiert:

1. Grundsatzüberlegungen und Ermittlung des spezifischen Qualifizierungsbedarfs für Lehrkräfte (standortübergreifend).
2. Standortübergreifende Erarbeitung eines Curriculums für die Lehrkräftequalifizierung (denkbar sowohl für die schulinterne Lehrkräftequalifizierung als auch für zentrale Angebote der Lehrerfortbildung).
3. Erarbeitung von methodisch-didaktischen Arrangements für die Lehrkräfteentwicklung (orientiert am Konzept des Blended-Learning) sowie Entwicklung entsprechend geeigneter Lehr-/Lernmaterialien.
4. Erprobung der Lehrkräfteentwicklung (entweder an den Modellversuchsstandorten oder schulübergreifend durch Angebote zentral organisierter Lehrerfortbildung). Die Lehrkräfteentwicklung soll durch Präsenzphasen mit Konfrontations- und Informationsmaterial sowie Distanzphasen unter Nutzung von Kommunikations- und Kooperationsplattformen realisiert werden.
5. Evaluation und Verstetigung des Lehrkräfteentwicklungskonzeptes.

3.3 Qualifizierungsbedarfserhebung – Zielgruppenanalyse und Spezifizierung des Qualifizierungsbedarfs

Die Konzepte zur Lehrkräfteentwicklung und ihre Erprobung bedürfen einer sorgfältigen Planung und Abstimmung unter allen Beteiligten. Die Detailfestlegung zu dem Qualifizierungsbedarf erfolgte im Projekt in folgenden Schritten Teilschritten:

- **Zielgruppenanalyse:** Ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer optimalen Konzeption ist die möglichst genaue Analyse und Abgrenzung der Zielgruppe, die mit der Lehrkräftequalifizierungsmaßnahme angesprochen werden soll. Durch eine vorgenommene Zielgruppenanalyse soll im Ergebnis vor allem aufgezeigt werden, welche Personen durch die Maßnahme angesprochen werden sollen. Mögliche Spezifikationen sind: Bildungsgangleitung, Lehrkräfte bestimmter Schulformen und bestimmter Bildungsgänge (etwa nur in Fachklassen des Dualen System unterrichtende Lehrkräfte), Lehrkräfte aller Schulformen des beruflichen Bildungssystems.
- **Spezifikation der Bildungsbedarfe** (Inhaltsmodule und angestrebte Kompetenzen abklären): Abhängig von den Ergebnissen der Zielgruppenanalyse geht es im Rahmen der Bedarfsspezifikation vor allem um die Abklärung der Kompetenzen, die mit der Blended-Learning-Maßnahme bei den teilnehmenden Lehrkräften gefördert werden sollen. Beabsichtigt ist, den Qualifizierungsbedarf aus dem konkreten Arbeitszusammenhang (Tätigkeitsfeldern der Lehrkräfte) heraus zu entwickeln und im Prozess entsprechende Maßnahmen zu installieren.

Projektorganisatorisch waren in dieser Phase zahlreiche Beratungs- und Abstimmungsgespräche mit den Projektmitgliedern, mit externen Fachleuten (Planern von Lehrerfortbildung, Moderatoren in der Lehrerfortbildung) sowie den Stakeholdern erforderlich. Methodisch wurde die Qualifikationsbedarfsanalyse realisiert über Expertenbefragungen und Befragungen ausgewählter Lehrkräfte, sowie durch Interviews mit Fach- und Seminarleitern (Lehreraus- und fortbildung). So konnten die Bedarfe aller Projekt-Beteiligten und -Betroffenen vollständig erfasst und Aufgabenbereiche sinnvoll verteilt bzw. strukturiert werden. Für die Festlegung der Themenstruktur für die Fortbildung hat sich die Durchführung von Themenfindungsworkshops bewährt.

4 Curriculumentwicklung für die Lehrkräftequalifizierung

Auf der Basis der Ergebnisse der Zielgruppenanalyse und der Bildungsbedarfsplanung wurden in einem nächsten Schritt angepasste Curricula für die Lehrkräfteentwicklung erarbeitet. Im Ergebnis wird eine Strukturierung der Inhalte (Strategieinhalte, Fachinhalte, Methodeninhalte, Produktinhalte) vorgenommen sowie eine Grobgliederung des Lehrstoffs in kleinere Lerneinheiten (Module) vorgelegt, zu denen dann entsprechende Kompetenzbeschreibungen formuliert werden.

4.1 Module für die Lehrerfortbildung

Zielsetzung war von vornherein eine **Modularisierung des Qualifizierungsangebotes**. Der Aufbau des Curriculums wurde entsprechend der Aufgabenstruktur vorgenommen, die Lehrkräfte typischerweise wahrnehmen müssen, um selbstreguliertes Lernen im Unterricht für ausgewählte Bildungsgänge erfolgreich implementieren zu können. Zu berücksichtigen war insbesondere, in welchen Prozessen die Lehrkräfte aktiv sein werden, um selbstreguliertes Lernen zu fördern (beispielsweise Beteiligung an Bildungsgangarbeit, Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Evaluation). Damit wird deutlich, dass in jedem Fall auch ein handlungsorientierter Ansatz für die Lehrkräftequalifizierung verfolgt wird. Die Übersicht über die festgelegten Module zeigt die folgende Tabelle:

Modulbezeichnung	Handlungsprodukte
Modul 1: Lernfeldcurricula präzisieren und selbstreguliertes Lernen in der Didaktischen Jahresplanung berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> • Zielbestimmung für die Bildungsgangarbeit (Profilbildung) • Positionspapier zum Selbstregulierten Lernen • Didaktische Jahresplanung (zeitliche Verteilung der Lernfelder, Anteile von selbstreguliertem Lernen)
Modul 2: Lernsituationen mit Elementen selbstregulierten Lernens entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlagen für die Lernsituationsentwicklung • Lernsituationsplan (pro Lernfeld) • Exemplarische Lernsituationen (mit SRL-Elementen) • Vorgehensplan zur Lernsituationsentwicklung
Modul 3: Unterricht unter Einsatz von Methoden und Medien zur Selbstregulation gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsmethodenpool für selbstreguliertes Lernen • Leitfaden zum Einsatz von Lerntechniken • Unterrichtsplan/-entwurf mit Anwendung von SRL

	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsmedien (Print, Online) zum Selbst-reguliertem Lernen
Modul 4: Strategien zur Förderung und Steuerung von individuellen und kooperativen Selbstlernprozessen entwickeln und anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Pool von Motivationsinstrumenten (Beschreibung, Anwendung, Erfahrungen); z. B. Lernjournalauftrag • Pool von Diagnosinstrumenten von Selbstlernenden (Fragebogen, Lerntagebuch, etc.)
Modul 5: Bildungsgangarbeit unter dem Aspekt der Förderung selbstregulierten Lernens evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsgangspezifische Erhebungsbögen • Konzept zur Vorgehensweise bei der Evaluation • Auswertung der Evaluationsergebnisse

4.2 Kompetenzorientierung in der Lehrerfortbildung

Innerhalb der jeweils identifizierten und definierten Module wurden – unter Beachtung der gewählten Zielgruppe für die Qualifizierung – dann die anzustrebenden Kompetenzen formuliert. Als besondere Kompetenzen können herausgestellt werden:

- Verständnis von selbstreguliertem Lernen entwickeln
- Diagnosefähigkeit der Lehrenden fördern („Wo stehen die Lernenden? Wo muss ich Sie abholen?): Fragebogen entwickeln und einsetzen, Diagnose während des Lernprozesses
- Kompetenzen zur Begleitung selbstgesteuerter Lernprozesse (Diagnose, Motivationsförderung)
- Methodenkompetenz (Methodentraining zu ausgewählten Methoden selbstgesteuerten Lernens, z. B. Stationenlernen)
- Medienkompetenz (etwa Informationsbeschaffung über neue Medien, Nutzung von Lernplattformen für Kooperation und Kommunikation)
- Humankompetenz (Umgang mit Lernschwierigkeiten der Auszubildenden: multikulturelle Probleme/Verständigungsschwierigkeiten lösen)
- Sozialkompetenz: Teamfähigkeit
- Erstellen einer didaktischen Jahresplanung (unter Berücksichtigung von selbst reguliertem Lernen)
- Lehr-/Lernarrangements entwickeln (Aufbau und Gestaltung von Lernsituationen,...)
- Evaluation des eigenen Unterrichts (mit selbstreguliertem Lernen),

Die endgültige Formulierung des Curriculums zur Lehrkräftequalifizierung erfolgte in Abstimmung mit den verschiedenen Projektbeteiligten (Projektteam *segel-bs*, wissenschaftliche Begleitung) sowie den Stakeholdern zum Projekt

(Schul- und Bildungsgangleitungen, Lehrkräfte in den Bildungsgängen, Bildungsplanern wie Lehrerfortbildnern und Schulaufsicht).

Die in den einzelnen Modulen angestrebten Teilkompetenzen sind den Übersichten auf den folgenden Seiten zu entnehmen:

Modul 1: Lernfeldcurricula präzisieren und selbst reguliertes Lernen in der didaktischen Jahresplanung berücksichtigen

Leitfragen: Wie kann ein Bildungsgang sein Lernfeldcurriculum durch die Entwicklung einer Didaktischen Jahresplanung konkretisieren? Wie kann (aufgrund von Curriculumanalysen, Bedingungsanalysen, Lerneranalysen) dabei eine konzeptionelle Positionierung zum selbstregulierten Lernen entwickelt und implementiert werden?

Die Lehrkräfte...

- ordnen Lernfelder und Lernsituationen begrifflich ein und grenzen sie von fachorientierten Curricula ab.
- kennen die Bedeutung selbstregulierten Lernens (SRL) im Rahmen des Bildungsauftrags des Berufskollegs sowie für die berufliche und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in einer Wissensgesellschaft.
- verorten SRL als übergreifendes Ziel der beruflichen Ausbildung in ihren Lernfeldcurricula.
- bewerten Definitionen und Modelle des SRL und entwickeln (daraus) unter Berücksichtigung der bildungsgangspezifischen Rahmenbedingungen die angestrebte SRL-Position ihres Bildungsganges.
- sind sich der Notwendigkeit der Entwicklung einer gemeinsamen Zielvorstellung SRL im Bildungsgangteam bewusst und verfügen über Methoden, um diese Entwicklung zu initiieren und in ihrem Prozess zu unterstützen.
- entwickeln eine bildungsgangspezifische Position zur expliziten und / oder impliziten Vermittlung des SRL,
- ordnen Möglichkeiten der Darstellung von Didaktischen Jahresplanungen bildungsgangadäquat ein. Dabei berücksichtigen sie die Systematik der Lernstrategien sowie kompetenzbezogene Taxonomiestufen des SRL,
- können ein bildungsgangsbezogenes Curriculum (eine didaktische Jahresplanung) entwickeln, das selbstreguliertes Lernen konzeptionell integriert
- initiieren und moderieren (methodengestützt) die Entwicklung einer Didaktischen Jahresplanung für ihren Bildungsgang und fördern dabei die Kooperation innerhalb ihrer Bildungsgangteams.

Modul 2: Lernsituationen mit Elementen selbst regulierten Lernens entwickeln

Leitfrage: Wie können Lehrkräfte Lernsituationen entwickeln und implementieren, die geeignet sind, selbstreguliertes Lernen zu fördern?

Die Lehrkräfte ...

- können Lernsituationen (in Teamarbeit) inhaltlich skizzieren, die durch geeignete inhaltliche Schwerpunktsetzungen die Motive, Interessen und Wünsche der Lernenden in besonderer Weise berücksichtigen.
- kennen die wesentlichen Elemente und Merkmale von Lernsituationen (Handlungsrahmen, Handlungsablauf, Handlungsergebnis).
- verwenden ein Vorgehensmodell zur Generierung von Lernsituationen.
- bewerten, modifizieren und nutzen Dokumentationsschemata zur Entwicklung von Lernsituationen und beachten dabei in besonderer Weise die Möglichkeiten selbstregulierten Lernens.
- entwickeln (auf der Grundlage von entwickelten Lernsituationen anderer Bildungsgänge) exemplarisch Lernsituationen für ein Lernfeld ihres Bildungsganges, wobei gezielt und zunehmend Anteile selbstregulierten Lernens integriert werden.
- entwickeln Lernsituationen, die auch kooperatives Lernen sinnvoll anlegen.
- kennen die Besonderheiten, die bei der Entwicklung von E-Learning-Elementen für Lernsituationen zu beachten sind, und konzipieren die Lernpfade der E-Learning-Module nach pädagogisch-didaktischen Kriterien.
- bewerten und optimieren kriteriengeleitet entwickelte Lernsituationen.
- initiieren und moderieren (methodengestützt) die Entwicklung von Lernsituationen für ihren Bildungsgang in Zusammenarbeit mit ihren Bildungsgangteams.

Modul 3: Unterricht unter Einsatz von Methoden und Medien zur Selbstregulation gestalten

Leitfrage: Wie kann die Lehrkraft durch Gestaltung des Unterrichts erreichen, dass Schülerinnen und Schüler selbstreguliert lernen (Interesse, Motivation, Verantwortung)?

Die Lehrkräfte...

- kennen Methoden und Aktionsformen der Förderung selbstregulierten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und wenden diese zielorientiert an.
- sind in der Lage, diese Methoden und Aktionsformen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln.
- setzen diese Methoden und Aktionsformen in konkreten Unterrichtssituationen um.
- erkennen in neuen Medien, speziell Lernplattformen, eine Bereicherung der Unterrichtsgestaltung, -kommunikation und -durchführung, auch zur individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler.
- sind in der Lage die neuen Medien und die Lernplattform für die Unterrichtsgestaltung und -durchführung zielorientiert zu nutzen.

Modul 4: Strategien zur Förderung und Steuerung von Selbstlernprozessen entwickeln und anwenden
--

Leitfrage: Was muss die Lehrkraft können/tun, um den individuellen bzw. kooperativen Selbststeuerungsprozess beim Lernen der Jugendlichen konkret zu begleiten und zu unterstützen?

Die Lehrkräfte ...

- erhalten einen Überblick über verschiedene Arten und Formen der Förderung und Steuerung von Selbstlernprozessen.
- lernen mögliche Strategien zur individuellen und kooperativen Lernförderung kennen und wenden diese erfolgreich an.
- lernen die Bedeutung motivationaler Faktoren kennen und erhalten einen grundlegenden Überblick über verschiedene Motivationsstrategien.
- erfahren mehr über notwendige Sozial- und Humankompetenz und können so individuelle Lernprozesse der Jugendlichen kontinuierlich und zielorientiert begleiten.
- können „erzieherische“ Einzel- bzw. Gruppengespräche zielorientiert führen.
- erlernen Grundkenntnisse über Fremd- und Selbstevaluation zur Lernerfolgsüberprüfung selbstregulierten Lernens.
- lernen verschiedene Medien (Werkzeuge) kennen zur Unterstützung von Förderstrategien und wenden diese erfolgreich an.

- bekommen einen Einblick in verschiedene Möglichkeiten der Teamentwicklung zur Förderung kooperativen Lernens.

Modul 5: Bildungsgangarbeit unter dem Aspekt der Förderung selbstregulierten Lernens evaluieren

Leitfrage: Wie kann die umfassende Integration selbstregulierten Lernens in der Bildungsgangarbeit und der Schulorganisation evaluiert werden?

Die Lehrkräfte ...

- verstehen die Evaluation der Bildungsgangarbeit unter dem Aspekt der Förderung selbstregulierten Lernens als bedeutenden, integralen Bestandteil ihrer Arbeit.
- sind sich der Notwendigkeit sowie dem Sinn von Evaluation bewusst und legen dies, z.B. innerhalb ihres Kollegiums, auch entsprechend dar.
- verstehen Evaluation als Prozess, der die Schritte Planung, Durchführung und Kontrolle umfasst und erstellen bildungsgangspezifische Konzepte zur Vorgehensweise in diesem Evaluationsprozess.
- haben einen Überblick über verschiedene Evaluationsinstrumente, beurteilen diese Instrumente insbesondere vor dem Hintergrund ihres eigenen Tätigkeitsfeldes kritisch, entwickeln sie weiter und setzen sie in ihrem Bildungsgang gezielt ein.
- werten die Evaluationsergebnisse aus und erstellen hierauf basierend erste konstruktive Vorschläge zur Weiterentwicklung.
- reflektieren den gesamten Evaluationsprozess kritisch.

5 Entwicklung des methodisch-medialen Konzeptes sowie von Lehr-/Lernmaterialien

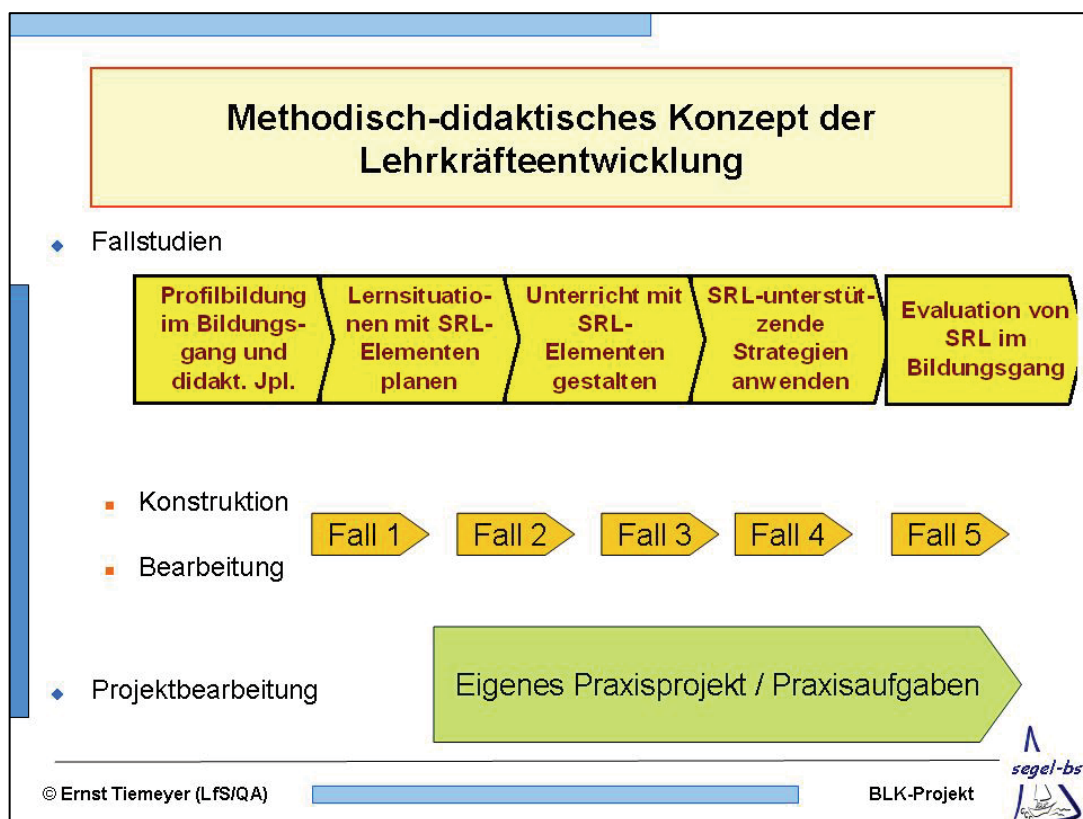
Ein weiteres Aufgabengebiet in der Konzeptphase ist die Entwicklung des Methodenkonzeptes sowie eine darauf abgestimmte Materialentwicklung. Über die spezifische inhaltliche Ausrichtung der Qualifizierung für selbstreguliertes Lernen hinaus sollen auch neue methodisch-mediale Wege der Lehrkräftequalifizierung besprochen werden. So wurde die Festlegung getroffen, ergänzend zum Präsenzlernen die Integration von online-gestützten Lernformen in die Lehrkräftequalifizierung vorzunehmen und diese in ein ganzheitliches Konzept des „blended learning“ einzubinden.

5.1 Methodisches Konzept

Die Fortbildung soll zwei methodische Großformen verankern:

- Bearbeitung von Fällen: Fälle sind von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung sowohl virtuell als auch in Präsenzphasen zu bearbeiten. Das Studium des vorliegenden Informationsmaterials in Selbstlernphasen soll die Fallbearbeitung ebenso unterstützen wie die Kooperation mit anderen Teilnehmern der Fortbildungsmaßnahme.
- Durchführung eines Praxisprojektes: Ein Praxisprojekt soll den Transfer der zuvor an Fallbeispielen erworbenen Kompetenzen auf die Praxissituationen der Teilnehmer ergänzend unterstützen. Dazu kann die Diskussion (online oder in Präsenz) in Kleingruppen sowie das Selbststudium des Informationsmaterials eine Hilfe sein.

Zeitlich eingebettet sind die methodischen Großformen in das Phasenkonzept für die Implementation von selbstgesteuertem Lernen in berufliche Bildungsgänge und die dabei typischen Inhalte. Den Zusammenhang zwischen den beiden methodisch-didaktischen Elementen „Fallstudieneinsatz“ und „Projektbearbeitung“ zeigt die folgende Abbildung:



Im Ergebnis sind Fallstudien zu konstruieren, Konfrontations- und Informationsmaterial zu entwickeln bzw. bereit zu stellen sowie Aufgaben zur Projektbearbeitung vorzusehen.

Um die Arbeit in den Distanzphasen via E-Learning zu ermöglichen, müssen außerdem eine passende Lernplattform ausgewählt und darauf die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden:

- Um über die ausgewählte Plattform entsprechende Materialien bereit zu stellen, die das Selbstlernen bzw. eine internetbasierte Gruppenarbeit unterstützen, sind entsprechende Vorbereitungen zur Dokumentenorganisation zu treffen (Content-Management).
- Um Kooperations- und Kommunikationsfunktionen (etwa für kooperatives und tutorielles Lernen) der Plattform zu nutzen, sind entsprechende Teilnehmerdaten zu erfassen und zu organisieren (Teilnehmer-Management).
- Die Moderatoren der Lehrerfortbildung fungieren bei diesem Konzept zu einem großen Teil als Prozessbegleiter, die das Selbstlernen im Rahmen der Lehrerfortbildung organisieren. Sie sind entsprechend für die Online-Betreuungsaufgaben zu qualifizieren.

Bei der methodischen Konzeption für Blended-Learning-Lösungen gilt es auch festzulegen, wie die synchrone und asynchrone Betreuung der Teilnehmer zu organisieren ist und welche Themengebiete wann zu behandeln sind. Damit ist die methodische Frage verbunden, welche telekommunikativen Schulungsformen (Teleteaching, Teletutoring, Telekooperation) für welche Themengebiete zum Einsatz kommen sollten.

Ausgangspunkt dieses Konzeptes ist die Integration der verschiedenen Optionen des E-Learning:

- **Teleteaching** (Online-Teaching, Web-Lectures);
- **Teleangebote** (Web-Based Trainings, Online-Tutorials);
- **Telekooperation** (Fallbearbeitung, simulative Methoden wie zum Beispiel Planspiele);
- **Teletutoring** (via Online-Discussions und Learning-Communities).

Durch die integrierte Anwendung der verschiedenen E-Learning-Varianten in den Qualifizierungsprozess sollten die besonderen didaktischen Potenziale des selbstgesteuerten (individuellen) Lernens, die neuen Optionen der Kommunikation und Kooperation zwischen den Teilnehmern der Qualifizierungsmaßnahme (bzw. der Teilnehmer zu den Referenten/Moderatoren/Teletutoren) sowie neue Möglichkeiten der Bereitstellung multimedialer und aktueller Lehr-/Lernmaterialien genutzt werden.

5.2 Entwicklung und Bereitstellung von Lehr-/Lernmedien

Vor dem Hintergrund des erarbeiteten Methoden- und Inhaltskonzeptes soll dann in einem nächsten Schritt eruiert werden, **welche Lehr-/Lernmedien notwendig** und zu entwickeln sind. Um auf der vorhandenen Lernplattform zielgruppenspezifische, digitale Lernmaterialien bereitstellen zu können, bedarf es (wenn diese Materialien nicht extern beschafft werden können) einer eigenen

Produktion der Medien für die geplante Lehrkräfteentwicklung. Dies können sowohl komplexe Online-Lernsituationen (etwa an der Fallmethode orientiert) oder auch bestimmte Einzelkomponenten sein; wie beispielsweise Dokumente, Präsentationen, Audioaufnahmen oder Videofilme. Hier besteht die Notwendigkeit ein umfassendes Medienverbundsystem zur Verfügung zu stellen. Besondere Begleitmedien können sowohl für die Moderatoren des Präsenztrainings, für Teletutoren, für Administratoren als auch für die Teilnehmer zu erstellen sein.

Die Materialentwicklung ist vor allem für Blended-Learning-Konzepte ausgelegt:

Blended Learning: Lernformen und geeignete Lehr-/Lernmaterialien (Medien)

Lernformen	Präsenz	Selbstgesteuertes, individuelles E-Learning	Online-Communities, Telekooperation
Medien	Print-Medien (Fallstudien, Reader etc.)	CBT/WBT, Dokumente, Präsentationen, Audioaufnahmen oder Videofilme	Mail, Forum, Chat u. a.
Lernziele/ Kompetenzen	Kommunikation, Interaktion, Lerngruppenspezifisch	Aneignung und Vertiefung von Grundlagen, Lernerfolgskontrollen und Tests	gemeinsame Projektbearbeitung, Textproduktion, Teamworking

6 Pilotrealisierung

Nach Abschluss der Konzeptions- und Entwicklungsphase soll die Lehrkräfte-Qualifizierungsmaßnahme in Pilotform erprobt werden. Grundlage für die praktische Realisierung sind das in den ersten Projektphasen entwickelte Curriculum für die Lehrkräftequalifizierung, die für die Qualifizierung entwickelten Schulungsmaterialien (Lernaufgaben/Lernsituationen, Fallstudien, Konfrontations- und Informationsmaterial) sowie der darauf abgestimmte E-Learning-Content (implementiert auf einer Lernplattform).

Die Durchführung soll – wie in der Projektplanung dargelegt – nach dem Konzept des Blended-Learning erfolgen. Dabei ist die zeitliche Aufteilung nach Präsenzterminen, synchronen Online-Sitzungen, Selbstlernphasen und ggf. auch Phasen der Projektbearbeitung zu differenzieren. Festzuhalten ist, dass jedes Handlungsfeld (Qualifizierungsmodul) entlang der folgenden **Phasenstruktur** erarbeitet werden kann:

- Virtueller Kick-Off oder lokaler Einstieg in Lernsituationen
- Aufgaben- bzw. Lernsituations- (Fall-)bearbeitung auf Distanz (Konfrontation und Information) mit Hilfe des Konfrontationsmaterials und des Informationsmaterials auf der Lernplattform
- Teilaufgaben der Lernsituations-(Fall-)bearbeitung (Exploration, Disputation, Evaluation) in Präsenz
- Konstruktion in Präsenz- und Distanzform, das heißt Entwicklung und Evaluation von Handlungsprodukten (Präsentationen, Dokumente etc.).

In der Distanzphase erfolgt zunächst die Veröffentlichung des Materials für eine Problem-/Handlungssituation (in der Regel Fallsituationen), für das in Teilnehmergruppen Lösungsvorschläge erarbeitet werden. Dazu sind Selbstlernphasen sowie Online-Termine erforderlich und gewünscht. Für die Phase des Selbstlernens in Distanz wird den Teilnehmern der Lehrkräftequalifizierungsmaßnahme das entsprechende Informations- und Konfrontationsmaterial als Download bereitgestellt. Dabei ist festzuhalten: das so beabsichtigte selbst-regulierte Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass die an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrkräfte mit Hilfe geeigneter Strategien (z.B. selektiv wahrnehmen, strukturieren, vergleichen, Hypothesen testen) ihren Wissens- und Kompetenzerwerb selbst steuern können.

Die Teilnehmer haben außerdem in den virtuellen Gruppenräumen die Möglichkeit, eigene Dokumente abzulegen; etwa von den Gruppenmitgliedern erarbeitete Lösungen zu den Problem- und Handlungssituationen sowie der Stand der jeweiligen Projektarbeiten. Die Lernprozesse werden über kooperativ zu lösende Lernaufträge (assignments) unterschiedlicher Komplexität gesteuert. Die Kommunikation innerhalb der Gruppen und mit den Autoren/Moderatoren der Materialien soll im Wesentlichen durch Chat, Mail und Informationsforen erfolgen.

7 Evaluationskonzept

Unmittelbar nach der Durchführung der Schulungsmaßnahmen sollte eine Nachbearbeitung des Konzeptes sowie der Fortbildungsmaterialien aufgrund der Auswertung anhand festgelegter Evaluationskriterien stattfinden. Dabei sind auch die erreichten Projektziele zu analysieren sowie eventuelle Abweichungen aufzuzeigen.

Folgendes **Evaluationsmenü** kann zugrunde gelegt werden:

- Evaluation der Zielrichtung und der Zielgruppe
- Evaluation des Prozesses und des Ergebnisses der Curriculumentwicklung
- Evaluation der methodischen Makrostruktur (Fallorientierung und Lernsituationen, Projekte, Blended Learning)
- Evaluation der Pilotierung und des Aufbau von Lessons Learned aus der Pilotqualifizierung.

Zu beachten ist darüber hinaus: Prozessbegleitende Qualitätssicherung und Evaluation sind integraler Bestandteil der Projektkonzeption für die Entwicklung und Umsetzung der Qualifizierungsmodule, um so sicherzustellen, dass eine hohe Akzeptanz aller Betroffenen erreicht wird.

8 Literatur

- Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E./Tiemeyer, Ernst (Hrsg.) (2005): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Beiträge im Kontext des Modellversuchs *segel-bs*. Eusl-Verlag. Paderborn.
- Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E./Tiemeyer, Ernst (2005): BLK-Modellversuch *segel-bs* gestartet. Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen. In: Die Kaufmännische Schule, Heft 2, S. 19 – 24.
- Friedrich, Helmut Felix/Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert / H. Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 4 Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen u. a. S. 237 – 293.
- Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ 1990.
- Strahler, Bernd/Tiemeyer, Ernst/Wilbers, Karl (Hrsg.) (2003): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. W. Bertelsmann, Bielefeld.
- Tiemeyer, Ernst (2002): E-Learning-Projekte erfolgreich managen. In: von Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln. Beitrag 3.2, S. 1 – 20.
- Tiemeyer, Ernst (2005): E-Learning in der beruflichen Bildung. Technologien, Einsatzszenarien, E-Learning-Didaktik. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann. Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Darmstadt.

**Implementation von Konzepten
selbstgesteuerten und kooperativen Lernens
in unterschiedlichen Berufsfeldern**

Lern- und Arbeitsumgebungen zum selbstgesteuerten Lernen bei der Instandhaltungsausbildung¹

1 Zum Verständnis von Lern- und Arbeitsumgebungen

Der Ausdruck „Lern- und Arbeitsumgebung“ wird in der berufspädagogischen und -didaktischen Literatur als Wortkomposition keineswegs einheitlich gebraucht. Als Begriff ist er noch nicht so etabliert, wie es für andere Termini aus diesem Bereich durchaus gängig ist. Erst in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurden Lern- und Arbeitsumgebungen für berufliche Bildung überhaupt ernsthaft und in größerem Umfang thematisiert (s. Pahl 1997, Herkner/Pahl 1997). Nahezu zeitgleich haben mediendidaktische Überlegungen im Zusammenhang mit dem starken Aufkommen computergestützten oder sogar web-gestützten Lernens außerdem dazu geführt, dass – zum Teil auch außerhalb der beruflichen Bildung – der Begriff der Lernumgebung zu einem wichtigen Instrument für Didaktiker wurde, die seit längerem einen besonderen Schwerpunkt auf die so genannten „Neuen Medien“ legen. Seitdem wird häufig von computergestützten Lernumgebungen etc. gesprochen.

Bei dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Lern- und Arbeitsumgebungen wird nicht zwingend das Vorhandensein von Computern oder „Neuen Medien“ gefordert. Freilich könnten diese Mittel wichtige Elemente einer komplexen Lern- und Arbeitsumgebung sein. Sie sind aber nicht ausschlaggebend dafür, eine Umgebung zum Lernen und Arbeiten zu konstituieren. Deshalb wird hier mit einem erweiterten Umgebungsbegriff angesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass Lernen und Arbeiten nicht nur in inhaltlichen, sondern auch in medialen und sozialen Kontexten stattfindet. Da berufliches Lernen in mehr oder weniger starkem Maße eine Form von Arbeit darstellt oder durch Arbeiten erfolgt, sollte allgemein von „Lern- und Arbeitsumgebung“ gesprochen werden. Mit dem Begriffskonglomerat im weiteren Sinne ist die Summe der Umgebungen an verschiedenen Lernorten – ob schulisch, betrieblich oder überbetrieblich – gemeint. Dabei reicht die Spannweite von einer idealtypischen Lern- bis zu einer reinen Arbeitsumgebung. Dazwischen sind verschiedene Abstufungen möglich, die zu einem fließenden Übergang der Umgebungsarten füh-

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die Verschriftlichung eines Referats auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung, am 17.03.2006 in Bremen.

ren. Im engeren Sinne sollen solche Umgebungen als Lern- und Arbeitsumgebung gekennzeichnet werden, in denen tatsächlich gelernt und auch gearbeitet werden kann; sofern man Lernen und Arbeiten überhaupt als getrennte Tätigkeiten auffassen möchte. Dabei kann es sich z. B. um jene Umgebungen an einer beruflichen Schule handeln, in der neben vertiefter gedanklicher Reflexion auch vor allem instrumentelles Handeln mit Werkzeugen an Werkstücken oder technischen Geräten möglich ist.

Mit dieser Begriffsdeutung ist die Annahme verbunden, dass Lern- und Arbeitsumgebungen zwar einerseits bereits vorhanden, aber andererseits zugleich durch die Art des Gebrauchs oder des Einsatzes bestimmt und darüber hinaus auch gestaltbar sind. Für berufliches Lernen kommt es damit zweckmäßigerweise darauf an, diese Umgebungen sinnvoll und möglichst eigenständig oder kooperativ zu nutzen, um Lernen und Arbeiten optimal fördern zu können.

Unter Gestaltungsansprüchen können zwei wichtige Teilbereiche unterschieden werden. Dieses betrifft zum einen die gegenständlichen Elemente einer solchen Umgebung wie Gebäude und Außenbereiche, Lern-, Arbeits- und Aufenthaltsräume oder auch Ausbildungs- und Unterrichtsmedien. Zum anderen können damit eher psychosoziale Phänomene wie das Verhältnis des Einzelnen zu der Lern- und Arbeitsumgebung, die Beziehungen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Akteuren, Lern- und Arbeitskulturen, Traditionen, Lern- und Arbeitsatmosphäre etc. gemeint sein. In ähnlicher, wenn auch nicht gleicher Weise verstehen Pätzold und Lang (2004, S. 5) unter Lernumgebung „das Zusammenwirken der äußeren Lernbedingungen (Personen und Institutionen, Geräte und Objekte, Symbole und Medien, Informationsmittel und Werkzeuge) und der Instruktionsmaßnahmen (Lernaufgaben, Sequenz der Lernschritte, Methoden u. a.)“.

Mit einer noch umfassenderen Sichtweise auf Lern- und Arbeitsumgebung müsste man auch die Region, den Ort und gegebenenfalls den Stadtteil – beispielsweise in Hinblick auf Größe, Lage, soziokulturelle und wirtschaftliche Besonderheiten sowie Traditionen etc. – in die Betrachtungen zum Lern- und Arbeitsort einbeziehen. Die jeweilige Lern- und Arbeitsumgebung, z. B. ein berufliches Schulzentrum, ist mit der äußeren Umwelt verwurzelt und kann sich nur authentisch darstellen sowie entwickeln, wenn keine unlösbaren Widersprüche an den Umgebungsgrenzen, d. h. zwischen den die Umgebung einschließenden und ihr nicht zugehörigen Elementen auftreten. Zwar lassen sich die gegenständlichen Objekte relativ eindeutig einer Umgebung zuordnen, doch vor allem die soziokulturelle Einbettung zeigt, dass die Umgebungsgrenzen an jener Stelle diffus werden können. Diese Perspektive offenbart, dass eine Lern- und Arbeitsumgebung selbst wiederum als Teil einer noch weitergezogenen Umgebung verstanden werden kann.

2 Selbstgesteuertes Handeln in Lern- und Arbeitsumgebungen zur Instandhaltung

2.1 Veränderungen bei der Instandhaltungsfacharbeit und -ausbildung

2.1.1 Veränderte Arbeitsumgebungen bei der Instandhaltungsfacharbeit

Die Instandhaltung an sich hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten enorm an Bedeutung gewonnen. Gerade in wirtschaftlich guten Zeiten hat beispielsweise Ressourcenknappheit in vielen Bereichen nicht vorgelegen, sodass oftmals kein größerer Zwang bestand, technische Artefakte in stärkerem Maße instand zu halten, d. h., umfangreiche Wartungs- und Inspektionsarbeiten oder gar aufwändige Instandsetzungen durchführen zu lassen. Sieht man von Facharbeit in traditionell bzw. genuin damit befassten (Handwerks-)Berufen einmal ab, so war Instandhaltung in der Produktions- und Fertigungstechnik lange Zeit kaum ein ernsthaftes Thema. Erst in den späteren 1970er und in den 1980er Jahren fanden für Ingenieure Tagungen und Konferenzen statt, in denen die Instandhaltung explizit aufgegriffen wurde. Noch 1985 hieß es in dem Titel des Begleitheftes eines Instandhaltungsforums an der Universität Dortmund fragend „Instandhaltung – Aufgabe für die Wissenschaft?“ (Gerlach 1985).

Mittlerweile haben nicht zuletzt ökonomische und ökologische Zwänge – hohe Maschinenausfallkosten, begrenzte Rohstoffmengen, schärfere sicherheitstechnische und umweltschutzrelevante Auflagen, erhöhtes Umweltbewusstsein etc. – dazu geführt, dass die Instandhaltung einen wesentlichen Teil der Berufsarbeit einnimmt. Dieses trifft auf instandhaltungsorientierte Berufe ohnehin zu, hat inzwischen in mehr oder weniger starkem Maße aber nahezu alle Bereiche des Wirtschaftslebens erfasst. Als eine Folge der Entwicklung sind z. B. durch die Neuordnung der industriellen Metallberufe von 2004 einige wesentliche Veränderungen auf dem Verordnungswege verankert worden. So ist für alle industriellen Metallberufe ein deutlich höherer Anteil an instandhaltungsbezogenen Ausbildungsinhalten vorgesehen, obgleich Berufe wie „Zerspanungsmechaniker/-in“ oder „Konstruktionsmechaniker/-in“ eher zu den fertigenden Berufen zu zählen sind.

Neben dem Bedeutungsgewinn der Instandhaltung – z. B. durch Ressourcenknappheit – kann in Fragen der Instandhaltungsorganisation tendenziell auch eine Rückkehr zur Eigeninstandhaltung beobachtet werden. Die in den 1990er Jahren erfolgte Ausgliederung der Instandhaltung aus dem Verantwortungsbereich der Maschinenbedienfachkraft, einer Abteilung oder sogar eines Unternehmens durch Übertragen der speziellen Aufgaben an separate Abteilungen bzw. Fremdfirmen hat sich in einigen Bereichen wenig bewährt. Daher wird in

manchen produktionstechnischen Arbeitsfeldern davon wieder abgerückt (z. B. Baethge-Kinsky 2001, S. 92 f.; Gottert/Muck 2002). Der Trend geht ohnehin mehr zur Eigenverantwortung der Maschinenbedienfachkraft, die in diesem Rahmen zumindest auch einfachere Instandhaltungstätigkeiten übernehmen muss.

Diese Tendenzen werden von Entwicklungen in der Technikanwendung überlagert. So kann zum Beispiel festgestellt werden, dass

- Technik in Form vor allem mechatronischer Systeme komplexer wird,
- technische Artefakte heute neben dem Hauptzweck oft mehrere andere Funktionen erfüllen müssen,
- Instandhaltungsfacharbeit zunehmend informatisiert erfolgt, z. B. über Diagnosesysteme,
- der innere Aufbau technischer Artefakte oft – u. a. aus Gründen des Designs und damit verbundener fehlender Transparenz oder wegen der Miniatürisierung – nicht mehr einsehbar ist,
- der für die Instandhaltung technischer Systeme benötigte Wissensumfang deutlich zunimmt,
- die Verrechtlichung der mit der Instandhaltung verbundenen Haftungsfragen dazu führt, dass der Dokumentationsaufwand erheblich angestiegen ist,
- der Nutzen für einige Anbieter tendenziell weniger in der Veräußerung der technischen Produkte als vielmehr in der nachfolgenden Betreuung der Apparate, Maschinen und Anlagen liegt, sodass ein kundenorientiertes Berufshandeln immer wichtiger wird.

Hinzu kommen ordnungspolitische Veränderungen auf dem Gebiet der Instandhaltung, die ebenso dazu führen, dass der benötigte Wissensumfang und die Verrechtlichung zunehmen. So hat die DIN EN 13306 „Begriffe der Instandhaltung“ aus dem Jahre 2001 dazu geführt, dass die Normen auf europäischer Ebene vereinheitlicht wurden. Da bei der Instandhaltung beispielsweise viele Umweltvorschriften zu beachten sind und im Zuge der europäischen Angleichung mit ständig neuen sowie verschärften Vorschriften im Umweltrecht zu rechnen ist, wird auch in Zukunft von mit der Instandhaltung Beschäftigten die Kenntnis und gegebenenfalls ein Mitlernen der Vorschriften verlangt. Für die Bundesrepublik hatte die DIN EN 13306 die Folge, dass die DIN 31051 „Grundlagen der Instandhaltung“ im Jahre 2003 modernisiert werden musste.

Alles in allem sind damit insbesondere auch Veränderungen in der Arbeitsumgebung von Instandhaltungsfacharbeit angesprochen. Neben den materiellen Gegebenheiten zu den Arbeitsgegenständen und Werkzeugen, z. B. durch neue komplexere Technik, die zunehmend hybrid (mechatronisch) und informatisiert ausgelegt ist, trifft dieses auch auf die eher psychosozialen Komponenten der

Umgebung zu. So hat Kundenorientierung direkt einen Einfluss auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren und auf die Arbeitsatmosphäre.

2.1.2 Folgerungen für Lern- und Arbeitsumgebungen zur Instandhaltung

Für berufliches Lernen können die Veränderungen der Instandhaltungsfacharbeit und -technik nicht folgenlos bleiben. Unmittelbare Auswirkungen sind mit der bereits erwähnten Neuordnung der industriellen Metallberufe spürbar geworden. So sind die Anteile an instandhaltungsorientierten oder sogar -spezifischen Ausbildungsinhalten sowohl für die betrieblichen als auch für die schulischen Lernorte selbst bei jenen Berufen gestiegen, die eher als Herstellungsberufe beschrieben werden können. Das Lernfeldkonzept für den berufsschulischen Teil der Ausbildung betont zudem den Anspruch an Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit. Es geht von ganzheitlichen Aufgabenstellungen der Berufswelt aus. Damit werden über diesen curricularen Ansatz die veränderten Bedingungen in der Arbeitsumgebung unmittelbar auch für die Lern- und Arbeitsumgebung eingefordert. Allerdings kann das nicht heißen, dass die Schule in jedem Fall den modernsten Stand aller Maschinen in ihren Räumen repräsentieren müsste. Nach wie vor ist davon auszugehen, dass dieses nicht erreichbar ist. Daher kommt es darauf an, typische, exemplarische Lern- und Arbeitsaufgaben an verfügbaren Gegenständen bzw. technischen Artefakten zu entwickeln und besonderen Wert auf die Transferierbarkeit des erworbenen Wissens zu legen. Anzustreben sind Vermittlungskonzeptionen, bei denen zwar die handlungsorientierte Umsetzung über die gewählten technischen Gegenstände erfolgen, diese aber nicht das Lerngeschehen diktieren, sondern auch gegen ein anderes technisches Objekt ausgetauscht werden können.

Für das Lernen im Bereich der Instandhaltung sind zudem weitere Änderungen relevant, die mit der Neuordnung der Metallberufe eine Rolle spielen. Da ist zum einen die zunehmende Informatisierung, die sich auch in den Zielformulierungen und Inhaltsangaben der Lernfeldbeschreibungen niedergeschlagen hat. Technische Systeme sind oft nicht mehr monoteknisch – etwa rein mechanisch –, sondern mechatronisch, d. h., sie weisen zum Teil hohe Anteile an Informations- und Kommunikationstechnologien auf. Damit steigt die Ausfall- bzw. Störungsanfälligkeit. Für die Ausbildung der Facharbeiterinnen und Facharbeiter bedeutet diese Entwicklung, dass sich Mechanikerinnen bzw. Mechaniker nicht auf ihren Technikbereich zurückziehen können. Sie müssen lernen, das technische System als hybrides Artefakt zu verstehen und außerdem Diagnosesysteme als Hilfsmittel zu nutzen. Zum anderen kann die Internationalisierung der Waren- und Beschäftigungsmärkte an den selbst in den industriellen Me-

tallberufen inzwischen geforderten englischsprachigen Anteilen herausgelesen werden. So sollen Bedienungs-, Wartungs- und Instandsetzungshinweise auch in englischer Sprache verstanden werden, wenngleich die Fremdsprachenkenntnisse in den meisten Fällen nicht dafür ausreichen werden, eine gehobene Konservierung auf Englisch zustande zu bringen. Diese Forderung scheint zwar für weite Teile der im Metallbereich auszubildenden Jugendlichen überhöht, doch Kommunikation ist bei der Instandhaltung insgesamt wichtig. Daher müssen solche Aspekte wie Kundengespräche oder Präsentationen im Lernfeldunterricht auch aufgegriffen werden. Der Ganzheitlichkeitsanspruch verlangt zudem, dass Phasen der selbstständigen Information in das Lerngeschehen eingebaut werden sollten. Entsprechende mediale Möglichkeiten müssen wiederum durch die Lern- und Arbeitsumgebung bereitgestellt werden. Das bedeutet: Nicht nur die technischen Artefakte sollten bereit stehen, sondern zum einen auch entsprechende Dokumente, Abbildungen, technische Zeichnungen, Fachzeitschriften und -bücher etc. zu diesen Artefakten und zum anderen beispielsweise Computer mit Arbeits- oder Lernprogrammen, möglichst Internetanschluss, Beamer, Pinnwand etc.

2.2 Problemlöser als Instandhalter der Zukunft

2.2.1 Herstellungsarbeiter, Systemregulierer und Problemlöser im Fokus der Instandhaltungsfacharbeit

Aus industriesoziologischer Sicht ist von Interesse, welche Qualifikationsprofile von Facharbeitern sich auf lange Sicht durchsetzen werden. Es lässt sich davon ausgehen, dass die Entwicklung auf drei Archetypen hinausläuft: Herstellungsarbeiter, Systemregulierer und Problemlöser (Kupka 2001, S. 104 ff.). Sogleich fragt sich, welche Bedeutung die Instandhaltung für die Tätigkeit des Herstellungsarbeiters haben soll. Obwohl Fertigung und Instandhaltung immer enger zusammenwachsen und eine Rückverlagerung der Verantwortung für die Instandhaltung der Fertigungsanlagen an die Maschinenbedienfachkraft und damit eine Aufgabenanreicherung festgestellt werden kann, betrifft ihr Beitrag zur Instandhaltung in der Tat kaum mehr als nur den pfleglichen Umgang mit den Maschinen und Geräten. Maschinenbediener werden lediglich einfache Routineinstandhaltungstätigkeiten, vorwiegend zur (täglichen) Wartung, durchführen. Da der Fertigungsbereich insgesamt an Bedeutung verliert, wird der überwiegende Teil dieser Facharbeiter nicht zu denjenigen zählen, die an den Wandlungsprozessen – vor allem in der Industrie – langfristig erfolgreich partizipieren.

Anders ist die Lage bei den Systemregulierern. Ihre Aufgabe liegt darin, komplexe technische Systeme in Betrieb oder betriebsbereit zu halten bzw. die Be-

triebsbereitschaft möglichst rasch wieder herzustellen. Hierin sind viele Affinitäten zu den Instandhaltungstätigkeiten zu entdecken. Bei Systemregulierern geht es nicht nur um einfache Wartungsarbeiten, sondern auch um größer angelegte Wartungs- und Inspektionsarbeiten. Außerdem fallen Instandsetzungsarbeiten in diesen Tätigkeitsbereich, wobei es sich hierbei vorrangig um routinierte Fälle handelt, zu denen bereits Handlungsalgorithmen vorliegen. Systemregulierer könnten durch ihre Erfahrungen mit den technischen Artefakten zudem Verbesserungen kreieren. Insofern steckt dahinter auch das Bild von Facharbeiterinnen bzw. Facharbeitern, die den Entwicklungsprozessen in den Unternehmen durchaus gewachsen sein können, vielleicht sogar Gewinner des sozio-technischen Wandels sind.

Noch stärker ist dieses bei den Problemlösern zu erwarten. Das damit verbundene Qualifikationsprofil der Facharbeiter ist durch eine hohe Innovationsfähigkeit gekennzeichnet. Um Probleme zum Beispiel zur Instandhaltung lösen zu können, müssen die Ausgangslage erkannt und analysiert sowie die Vorgehensweise geplant und strukturiert werden. Hierbei sind auch Irrwege durchaus möglich. Für die Instandhaltung werden damit weniger Situationen der Wartung oder Inspektion, sondern vielmehr die außerplanmäßige Instandsetzung relevant. Ohne andere Instandhaltungsfälle gering schätzen zu wollen, lässt sich behaupten, dass sich hierin die besonderen Könner eines Faches ausweisen werden. Analytische Fähigkeiten, verbunden mit antizipativem Denken, helfen solchen Facharbeitern, Probleme zu lösen, die in ihrer jeweils spezifischen Art einmalig sind. Der Charakter der Einzigartigkeit der zu bearbeitenden Fälle sorgt dafür, dass bis dahin keine vollständigen Handlungserfahrungen oder nahe liegende Lösungsmuster existieren. Es gibt „in der Regel keine präformierten Handlungsabläufe“ (Kupka 2001, S. 109). Charakteristisch ist vielmehr der Fall einer auftretenden Störung oder eines Schadens in einem Maschinensystem, ohne dass die Ursache sofort erkennbar ist. Fachkräfte, die solche Situationen meistern können, werden in Zukunft verstärkt benötigt (Baethge-Kinsky 2001, S. 92 f.; Kupka 2001, bes. S. 108 f.). Sie können zu den Gewinnern der Entwicklungen in der Industrie gezählt werden.

Verbindet man die drei Qualifikationsprofile von Facharbeitern mit der Unterscheidung von Industriesoziologen in Rationalisierungsverlierer, -erdulder und -gewinner (z. B. Kern/Schumann 1990, S. 115 f.), so wird deutlich, dass in der Tendenz die Ausbildung von Problemlösern angestrebt werden sollte. Problemlöser wiederum müssen sowohl kooperieren – zum Beispiel mit den Maschinenbedienfachkräften, untereinander oder mit anderen Experten – als auch eigenverantwortlich handeln können. Entscheidungen im Vorgehen nehmen ihnen keine anderen Personen ab.

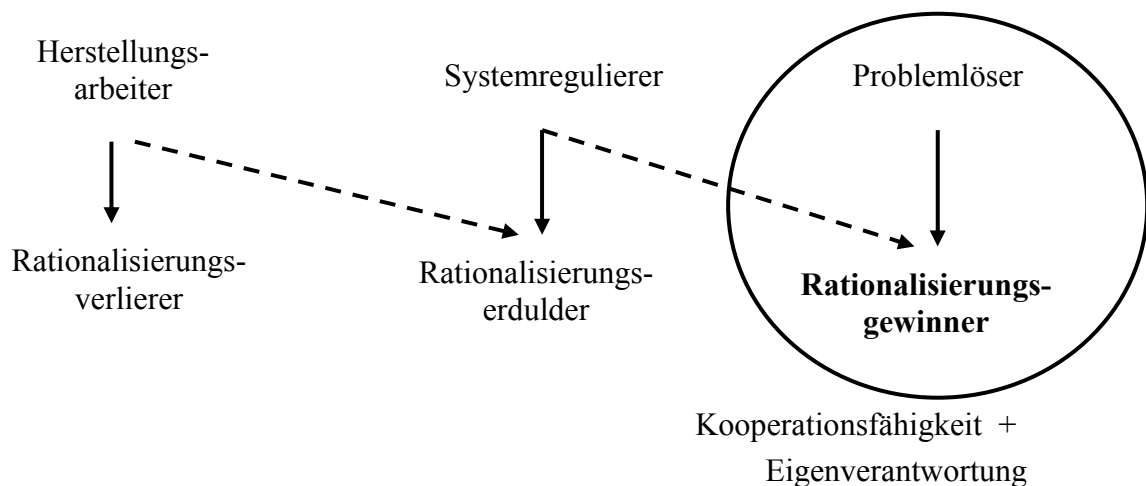


Abb. 1: Mögliche Zukunftsperspektive der Facharbeiter aus industriesoziologischer Sicht

Instandhaltungsfacharbeit kann sich neben der Wartung und Inspektion sowie der Instandsetzung nach DIN 31051 auch auf die Verbesserung des technischen Produktes beziehen, mit der allerdings keine Funktionserweiterung verbunden sein soll. Verbesserungen selbst stehen mit der Rationalisierung unmittelbar in Beziehung. Neben Systemregulierern, die vor allem auf der Basis ihres durch Erfahrung gewonnenen Wissens zu Verbesserungen kommen können, scheinen für solche anspruchsvollen und kreativen Tätigkeiten ebenfalls Problemlöser prädestiniert zu sein. Sie könnten sowohl im konstruktiven als auch im administrativen Bereich zu Verbesserungen kommen, die dazu beitragen, beispielsweise durch Veränderungen in der Schmierung – sei es konstruktiv etwa durch Verringerung des Leckageverlustes oder administrativ durch Verändern des Wartungszyklus – die Lebensdauer eines technischen Produktes zu erhöhen.

2.2.2 Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit als dominante Kernkompetenzen der Problemlöser

Die berufliche Handlungskompetenz als Ziel beruflicher Bildung wird heute gemeinhin in Teilkompetenzen, die sich untereinander wiederum ergänzen und in mancherlei Hinsicht auch überlappen, zergliedert. Neben der Fachkompetenz werden besonders die Personal- und Sozialkompetenz, manchmal auch die Methodenkompetenz separat hervorgehoben (vgl. z. B. die Vorbemerkungen in den KMK-Rahmenlehrplänen). Dass Problemlöser nur dann die auf sie zukommenden Instandhaltungsprobleme lösen können, wenn sie über Fachkompetenz verfügen, dürfte unbestritten und nicht weiter erklärungsbedürftig sein. Ohne entsprechende fachliche Kompetenz wird das Personal noch nicht einmal in der Lage sein, das Problem zu erkennen, geschweige denn, es zu analysieren

und einen Fehler zu lokalisieren oder diesen durch bewusstes Eingreifen zu beseitigen. Darüber hinaus sind für Instandhalter methodische Fähigkeiten – wenn man sie denn von der engeren Fachlichkeit überhaupt getrennt betrachten möchte – wichtig. Dieses betrifft beispielsweise Abläufe zum Herstellen der Sicherheit von Menschen, Umwelt und Technik im Falle einer Betriebsstörung, die kognitiven Fähigkeiten des Analysierens, des Vergleichens, des Transferierens oder bestimmte Handlungsroutrinen, die helfen können, Fehlerursachen zu finden. Doch unabhängig von solchen fachlichen und methodischen Fähigkeiten müssen Problemlöser auch in besonderem Maße personale Kompetenzen aufweisen. Dieses betrifft in erster Linie Selbstständigkeit im Denken und Handeln sowie damit auch Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. Das zeigt sich beispielsweise in empirischen Untersuchungen. So betonen Problemlöser, „dass sie bei der Durchführung der Arbeit große Spielräume haben“ (Kupka 2001, S. 109). Gleichzeitig heben sie hervor, über eine „gewisse zeitliche Unabhängigkeit“ zu verfügen. „Die zeitlichen Spielräume hängen (...) weniger von externen Vorgaben ab, sondern von den anfallenden Problemen selbst.“ (ebd., S. 110) Typisch für Problemlöser und deren eigene Verantwortung ist die Meinung, man könne arbeiten, wie man möchte, nur müsse man das Ergebnis auch vertreten können.

Das Problemlösen hat insofern bereits starke Affinitäten zur Selbstständigkeit, als dass erstens das vorliegende Problem auch zum Problem des Lösenden werden muss. Wird dieses nicht erreicht, d. h., identifizieren sich die Facharbeiter nicht hinreichend mit dieser Problemstellung, liegt zwar möglicherweise ein Problem vor, aber „keinem gehört es“. Hierin ist auch eine Forderung an die didaktisch-methodische Gestaltung des Lerngeschehens zu sehen. Soll beim beruflichen Lernen eine Problemstellung thematisiert werden, muss am Beginn Identifikation geschaffen werden. Aus lernpsychologischer und methodischer Sicht gelingt dieses am besten, wenn nicht das Problem schon vorgegeben wird – denn dann ist es häufig nur das Problem der Lehrkraft, das es bei ungünstigem Verlauf auch bis zum Schluss bleibt –, sondern eine Situation vorhanden ist, aus der die Lernenden ein Problem erkennen. Dann ist es von Anfang an „ihr“ Problem. Sie selbst haben es entdeckt.

Zweitens ist das Problemlösen mit Selbstständigkeit verbunden, weil bei Problemen nach Definition für den damit Beauftragten keine fertigen Lösungsalgorithmen vorliegen. Außerdem kann das, was für den einen ein Problem ist, für den anderen lediglich eine Routineaufgabe sein, für die er den Lösungsweg oder die Lösung bereits kennt. Bezogen auf Lernprozesse bedeutet das: Zeigt eine Lehrkraft Wege zur sicheren Lösung, so liegt aus der Sicht der Lernenden lediglich eine unterhinterfragbare Aufgabe und Lösung vor. Nimmt man den handlungsorientierten Ansatz ernst, so sollen Lernende aber selbst tätig werden.

Durch eigenes Tun können sie eine Aufgabe lösen, die sich aus ihrer Sicht als Problem darstellt.

Mit Selbstständigkeit ist ausdrücklich nicht Eigenständigkeit gemeint. Beide Merkmale sind wohl zu unterscheiden. Für die Lösung eines Instandhaltungsproblems kann das Miteinander verschiedener Experten erforderlich sein. In diesem Fall arbeiten die Personen zwar selbstständig, aber nicht eigenständig an der Lösung des Problems. Im Gegenteil: Hier wird – zugleich mit Selbstständigkeit – Kooperationsfähigkeit gefordert. Kommunikation und Kooperation werden damit erst auf der Ebene des Problemlösers so bedeutsam, „dass sie als Teil der notwendigen und auch gewünschten Arbeitskompetenz begriffen“ werden (Kupka 2001, S. 110). Problemlöser müssen in räumlich-sozialer Hinsicht – beispielsweise bei „Zusammenkünften infolge plötzlich auftretender Prozessstörungen“ (Baethge-Kinsky 2001, S. 93) – intensiver mit anderen gewerblich-technischen Facharbeitern, Technikern oder Ingenieuren zusammenarbeiten, um mit ihnen nach Lösungen zu suchen, ihnen gegenüber Vorgehensweisen zu begründen und diese zu verteidigen (ebd.). Kooperationsfähigkeit kann wiederum der Sozialkompetenz zugeschrieben werden. Sie dient dazu, das Zurechtfinden des Individuums im sozialen Umfeld zu erleichtern.

2.3 Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Kooperation beim Arbeiten und Lernen

Die Forderung nach Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit ist nicht neu. Schon seit Kerschensteiner werden entsprechende Forderungen für berufliches Lernen erhoben. So stellt Reble bei seinen historischen Untersuchungen für die Zeit des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts – also wie es damals hieß: dem Jahrhundert des Kindes oder des Lernenden – fest, dass die Erziehung zur Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit für und durch die Handarbeit danach wichtig wurde. „Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit können sich nämlich am besten entwickeln an einer ganz konkret-handlichen, (...) gut überschaubaren und kontrollierbaren Sache.“ (Reble 1959, S. 277)

In den letzten Jahrzehnten wird auch in der beruflichen Bildung immer häufiger die Forderung erhoben, dass Lernende selbstständig Arbeits- und Lernprozesse gestalten müssen. Schon seit der 1987er Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe heißt es, die Vermittlung habe so zu erfolgen, dass die Auszubildenden zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, „die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“ (§ 3 der Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15.01.1987). In jüngerer Zeit wird darüber hinaus oft von selbstgesteuerten Lernprozessen gesprochen. Es liegt nahe, beide Aus-

sagen zu einer These zu verknüpfen. Zu erwarten ist, dass Facharbeit im Sinne der o. a. Verordnung besonders dann selbstständig verrichtet werden kann, wenn die Berufsinhaber zuvor als Auszubildende ihren Lern- und Arbeitsprozess ebenfalls weitgehend selbst steuern konnten. Unter „Selbststeuerung“ soll dabei jene Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen verstanden werden, bei der die Teilnehmer selbst über die Methode bzw. den Weg zum Ziel entscheiden, während Ziele und Inhalte selbst von anderen vorgegeben sein können. Hierbei ist der kritische Einwand von Minnameier (2003, S. 2) zu beachten, der anmerkt, dass sich die Forderung nach selbstorganisiertem Lernen „wenigstens z. T. auf einen Fehlschluss stützt“. Eben jenes Argument, dass man die Kompetenz zum flexiblen Anpassen „an unbekannte und unstrukturierte neue Situationen“, d. h. ein Stückweit Selbstständigkeit im beruflichen Handeln, „daher‘ auch selbstorganisiert erwerben müsse“, stellt er zweifach in Frage. Erstens sei es „überhaupt nicht zwingend“, und zweitens müsste man dann „schon können, was man eigentlich erst lernen soll“ (ebd.).

Ein zweites Moment tritt in jüngerer Zeit immer häufiger neben die geforderte Selbstständigkeit von Auszubildenden bzw. Schülerinnen und Schülern: Das ist die Kooperationsfähigkeit. Während bei der Selbststeuerung vor allem nach Eigenständigkeit und Selbstständigkeit gefragt wird, sind bei der Kooperation u. a. Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit bedeutsam. Zuweilen werden die Begriffe vermengt, doch schon einfache Beispiele zeigen, dass z. B. Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit keinesfalls identisch sind. So können Auszubildende oft gut miteinander kommunizieren, doch die Zwischenergebnisse ihrer Arbeit oder Lernarbeit so aufzubereiten, dass sie passfähig zu nachfolgenden Arbeitsschritten anderer Personen sind, gelingt nicht zwangsläufig. Kooperation geht demnach qualitativ einen Schritt weiter.

Zwischen Selbststeuerung und Kooperation scheinen auf den ersten Blick Widersprüche zu bestehen, da Selbststeuerung auf das eigene Ich, auf das einzelne Individuum bezogen ist, während Kooperation die soziale Komponente betont. Man könnte meinen, Auszubildende, die später auf dem Arbeitsmarkt mit- bzw. gegeneinander konkurrieren müssen, sollten den individuellen Aspekt in den Vordergrund stellen. Sie könnten dann aber nicht zugleich teamfähig sein. Bei genauerem Betrachten ist aber davon auszugehen, dass Menschen beide Seiten ihrer Persönlichkeit – bzw. nach obigen Ausführungen sowohl Personal- als auch Sozialkompetenzen – entwickeln müssen. Der nur auf sich selbst bezogene Mitarbeiter wird nicht in der Lage sein, gemeinsam mit anderen Kollegen komplexe Aufgaben lösen zu können. Angesichts der zunehmenden Komplexität hochtechnologisierter und spezialisierter Arbeitsprozesse und der damit einhergehenden Wissensfülle wird die Kooperationsfähigkeit aber eine wichtige soziale Komponente der beruflichen Handlungskompetenz.

2.4 Von der Fremdsteuerung zur Selbstverantwortung

Berufliches Lernen – noch mehr als Arbeiten auf unteren oder mittleren Hierarchieebenen – war noch bis über die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinaus stark fremdgesteuert. Eine Aufsicht führende Person – Lehrkraft, Ausbilder, Vorgesetzter – gab an, was wozu wie mit wem getan werden musste. Die Ausführenden hatten lediglich die Vorgaben zu erfüllen. Der Vorteil lag auf der Hand, denn die gesteckten Ziele konnten mit hoher Wahrscheinlichkeit relativ sicher erreicht werden. Im Bereich der Bildung steht hierfür das Wort der Lehrerdominanz. Dem Bild von selbstständig arbeitenden Fachkräften und mündigen Bürgern konnte so aber nicht entsprochen werden.

Fremdsteuerung nimmt vermutlich auch heute noch den größten Teil des beruflichen Lernens ein. Doch mit neueren didaktisch-methodischen Konzepten wird diese Lehrerdominanz zunehmend aufgebrochen. Die Lernenden sollen mehr und mehr selbst entscheiden, wie sie definierte Ziele erreichen und bestimmte Inhalte thematisieren möchten. Im Rahmen des Modellversuchsprogramms „SKOLA“² wird unter selbstgesteuertem Lernen „eine aktive Beeinflussung der eigenen Lerntätigkeit durch den Lernenden verstanden“ (Euler/Pätzold/Lang 2005, S. 138). Genauer heißt es: „Entscheidungen bezüglich der Koordination des Lernprozesses, der Festlegung der Lernschritte, der Auswahl der Lernmethoden und die Lernerfolgsüberprüfung werden eigenständig vom Lernenden getroffen.“ (ebd.) An anderer Stelle wird diese vor allem auf die Unterrichtsmethodik orientierende Zielrichtung selbstgesteuerten Lernens allerdings aufgebrochen, denn in den „Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm“ wird im Dossier 1 vom selbstgesteuerten Lernen als einer Lernform gesprochen, „bei der der Lernende einen oder mehrere Bestandteile seines Lernprozesses (z. B. Methoden, Ziele, Inhalte, Lernstrategien, Ressourcen) selbstständig auswählt“ (Pätzold/Lang 2004, S. 5). Aus Gründen einer schärferen Abgrenzung zu weiteren Begriffen sollen nachfolgend beim selbstgesteuerten Lernen im engeren Verständnis jedoch die Entscheidungsfelder der Ziele und Inhalte ausgeklammert sein. Aber unabhängig von dieser Frage führt die Rücknahme des Entscheidungsrechts der Lehrkraft zu einer anderen, hoffentlich höheren Qualität des Lernens. Da eine völlige Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens „im

² Innerhalb des BLK-Programms „SKOLA“ sind die Modellversuche „Gestalten von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen (LASKO)“ verortet, die am Staatlichen Berufsbildungszentrum des Saale-Orla-Kreises mit dem Schulteil Pößneck und am Oberstufenzentrum Elbe-Elster 2 mit dem Schulteil Elsterwerda unter wissenschaftlicher Begleitung des Instituts für Berufliche Fachrichtungen der TU Dresden durchgeführt werden. Die Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf diese Modellversuche.

Kontext beruflicher Erstausbildung in der Regel“ aber nicht erwartet werden kann, handelt es sich eher um eine „Idealvorstellung“. Realistischer ist, dass nur „eine Position auf dem Kontinuum zwischen ‚absoluter Selbststeuerung‘ und ‚vollkommener Fremdsteuerung‘“ (Euler/Pätzold/Lang 2005, S. 138) erreicht werden kann.

Noch weitgehender ist der Sprung zum selbstbestimmten Lernen, das zuweilen auch mit selbstorganisiertem Lernen nahezu gleichgesetzt wird (vgl. z. B. Minnameier 2003, S. 10). Solches Lernen bedeutet, dass die Teilnehmer nicht nur die Methoden und Mittel, sondern auch die Ziele und Inhalte selbst festlegen. Allerdings liegt die Verantwortung auch weiterhin bei der Lehrkraft. Sie hat damit nicht nur ein Veto-Recht, sondern auch die Möglichkeit, im Zweifelsfall die Selbstbestimmtheit der Lernenden ad absurdum zu führen und wieder rückgängig zu machen.

Ein noch weiter angelegter Schritt in der Hierarchie zwischen Fremdsteuerung und Selbstverantwortung wäre die Aufgabe der Entscheidungsbefugnis der Lehrkraft zugunsten der Entscheidungsverantwortung der Lernenden. Mit diesem außerordentlich hohen Anspruch sollten die Lernenden nicht nur die Entscheidungen treffen, sondern müssten diese auch verantworten. Eine solche Form kann – wenn nicht nur kurzzeitig praktiziert – für institutionalisiertes Lernen nur als idealtypisch und nur unter besonderen Bedingungen als realistisch angesehen werden. Die eigenverantwortlichen Entscheidungen darüber, was die Teilnehmer wozu, wodurch und mit welchen Methoden sowie Mitteln lernen, korrespondieren dann mit ihrer Verantwortung über den eigenen Lernprozess insgesamt. Zwar gehört es zur Profession einer qualifizierten Lehrkraft, dafür zu sorgen, dass berufliches Lernen stattfindet, doch für den eigenen Lerngewinn tragen die Lernenden vorrangig selbst die Verantwortung. Letztendlich kann eine Lehrkraft nur bestmögliche Bedingungen zum Lernen, also eine geeignete Lern- und Arbeitsumgebung mit entsprechenden Lernarrangements schaffen. Lernen müssen aber die Teilnehmer schon selbst wollen. Diese Art von Selbstverantwortung ist allerdings bereits beim fremdgesteuerten Lernen zu verlangen.

Das Verhältnis der beiden diametral gegenüberstehenden Pole von Fremdsteuerung und Selbstverantwortung kann – soweit möglich und sinnvoll – zwischen Lernenden und Lehrenden ausgehandelt werden. So ist es möglich, dass auch hier eine jeweils spezifische Position auf einem Kontinuum zwischen Fremdsteuerung und Selbstverantwortung vertreten werden kann. Beim institutionalisierten Lernen müssen aber aufgrund von Lehrplan- und Prüfungsvorgaben zumindest auf längere Sicht die Lehrkräfte am Ende die Entscheidungen verantworten.

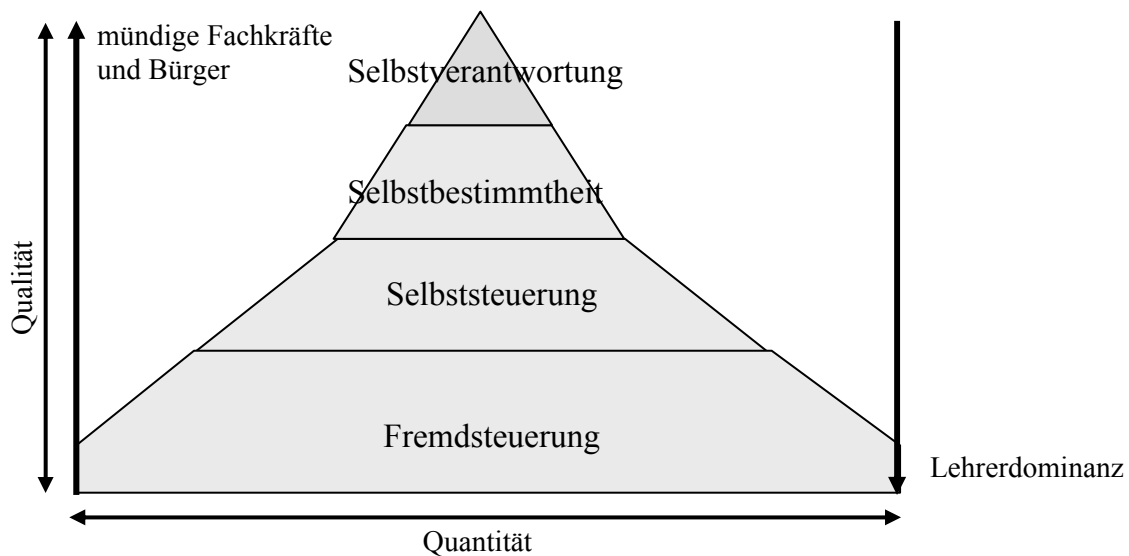


Abb. 2: Von der Fremdsteuerung zur Selbstverantwortung

Mit derartigen Veränderungen geht auch ein Rollenwechsel der Lehrkraft einher. Steht die Lehrkraft bei einem fremdgesteuerten Ausbildungs- und Unterrichtsgeschehen selbst im Mittelpunkt und trifft sie alle wichtigen Entscheidungen zum Lernvorgang, so muss sie sich beim selbstverantworteten Lernen komplett zurückziehen. Sie ist dann nur noch eine Moderatorin, gegebenenfalls mit einem Erfahrungsvorsprung.

3 Perspektiven zukünftiger Instandhaltungsausbildung und -arbeit – Verbesserung der Kooperationsfähigkeit und Selbstständigkeit

Offenere Ansätze beruflichen Lernens könnten dazu führen, die Instandhaltungsausbildung in den Metallberufen so zu verbessern, dass insbesondere Selbstständigkeit sowie Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft der Auszubildenden bzw. künftigen Facharbeiter stärker als vorrangige Ziele beruflicher Bildung angestrebt werden. Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit sind dabei zwei sich ergänzende Eigenschaften, die für anspruchsvolle Tätigkeiten zusammengehören und dazu beitragen, dass ein größerer Teil künftiger Fachkräfte zunehmend dem Facharbeitertyp des Problemlösers entsprechen kann. Ein Hauptaugenmerk muss dann bei Konzepten beruflichen Lernens auf die förderliche Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebung gelegt werden.

Für Unterrichtskonzepte sollten Handlungssituationen aus der Instandhaltungsfacharbeit gewonnen werden, die möglichst lernhaltig, komplex und zugleich

exemplarisch sind. Didaktisch und methodisch sinnvoll aufbereitet können daraus Lernsituationen entstehen. Zur Förderung von Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit sind zudem Lernarrangements notwendig, die bereits auf makromethodischer Ebene einen ganzheitlichen und handlungsorientierten Anspruch verfolgen und in der meso- sowie mikromethodischen Ebene entsprechend ausgeformt und angeboten werden. Künftige Problemlöser zur Instandhaltungsfacharbeit müssten im Kern die Fachlichkeit zusammen mit den Fähigkeiten zur Selbstständigkeit und Kooperation beim Problemlösen vermittelt bekommen. Instandhaltungsspezifische Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren bieten sich dazu in besonderer Weise an, zumal hierzu auch der betriebliche Lernort und damit eine lernförderliche Arbeitsumgebung in das Lerngeschehen einbezogen werden kann. Die Selbststeuerung und Kooperationsfähigkeit beim Arbeiten und das selbstständige sowie ständige Lernen beim Arbeiten sind dabei übergeordnete Ziele der Instandhaltungsausbildung.

4 Literatur

- Baethge-Kinsky, V. (2001): Prozessorientierte Arbeitsorganisation und Facharbeiterzukunft. In: Dostal, W./Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 240, Nürnberg, S. 81-97
- Euler, D./Pätzold, G./Lang, M.(2005): Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Das neue Modellversuchsprogramm SKOLA hat begonnen! In: Die berufsbildende Schule, 57. Jg., Heft 6, S. 137-140
- Gerlach, H.-H. (1985): Instandhaltung – Aufgabe für die Wissenschaft? Instandhaltungsforum der Universität Dortmund, Dortmund
- Gottert, R./Muck, U. (2002): Instandhaltung durch Produktionspersonal. Erfahrungsbericht zur Einführung und Integration der TPM-Arbeit. In: Zeitschrift für wirtschaftlichen Fabrikbetrieb (ZWF), 97. Jg., Heft 11, S. 568-571
- Herkner, V./Pahl, J.-P. (1997): Lern- und Arbeitsumgebungen beruflichen Lernens. In: berufsbildung, 51. Jg., Heft 47, S. 3-9
- Kern, H./Schumann, M. (1990): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. 4. Auflage, München
- Kupka, P. (2001): Arbeit und Subjektivität bei industriellen Facharbeitern. In: Dostal, W./Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 240, Nürnberg, S. 99-113
- Minnameier, G. (2003): Wie verläuft die Kompetenzentwicklung – kontinuierlich oder diskontinuierlich? Reihe „Arbeitspapiere WP“ der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Heft 43, Mainz
- Pahl, J.-P. (Hrsg.) (1997): Lern- und Arbeitsumgebungen zur Instandhaltungsausbildung. Seelze-Velber
- Pätzold, G./Lang, M. (2004): Dossier 1: Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund. In: Euler, D./Pätzold, G.: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung

(SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 120, Bonn
Reble, A. (1959): Geschichte der Pädagogik. 4. Auflage, Stuttgart

Implizite Vermittlung von Lernstrategien und ihre Rahmenbedingungen in einer Modellversuchsschule – *SKOLA* am Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund

1 Schulprojekt im Rahmen von *SKOLA*

„In den letzten Jahren wird in der Entwicklung der Fähigkeit zum selbst-regulierten Lernen – neben der Vermittlung des klassischen Fachwissens – eine der Hauptaufgaben der Erziehung gesehen. Gleichzeitig handelt es sich beim selbstregulierten Lernen um eine Voraussetzung für den schulischen und außerschulischen Wissenserwerb. Diese Lernform ist daher vor allem vor dem Hintergrund lebenslanger Lernprozesse wichtig. Angesichts der mangelnden Vorhersagbarkeit dessen, welches Wissen Jugendliche als Erwachsene benötigen werden, erscheint es sinnvoll, von einem dynamischen Modell des kontinuierlichen Weiter-, Um- und Neulernens auszugehen.“ (Baumert u. a. o. J., S. 2)

Dieses Zitat des Deutschen PISA-Konsortiums, das deutlich und begründet den Bedeutungszuwachs des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens unterstreicht, steht nur exemplarisch für die Forderung nach der Förderung dieser Fähigkeit des Lernens. Mitarbeiter müssen beispielsweise in immer größerem Ausmaß dazu in der Lage sein, sich den veränderten Ansprüchen der Arbeitswelt selbstständig und selbstverantwortlich zu stellen (vgl. exemplarisch BLK 2001, S. 5ff; auch 2004, S. 24).

Nicht zuletzt entspricht es auch den ausdrücklichen Bildungszielen des Berufskollegs, den Lernenden eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz zu vermitteln sowie die Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen zu gewährleisten (vgl. APO-BK § 1, I).

Diese Erfordernisse hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Sommer 2004 mit dem Modellversuchsprogramm *SKOLA* aufgenommen (vgl. Euler/Pätzold 2004). Innerhalb dieses Modellversuchsprogramms wird von Januar 2005 bis September 2008 von den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Bayern der Modellversuch *selbst-reguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule* (= Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule) durchgeführt. Der Modellversuch wird in Nordrhein-Westfalen von sechs Berufskollegs mit dem Bildungsgang Verkäufer/Verkäuferin bzw. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhan-

del, dem Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur des Landes Nordrhein-Westfalen als Projektträger und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn als wissenschaftliche Begleitung getragen. *segel-bs* wird zudem durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Im Modellversuch *segel-bs* steht die Förderung des selbstregulierten Lernens im Rahmen lernfeldstrukturierter Ausbildungsberufe im Mittelpunkt. Für den Modellversuch in Nordrhein-Westfalen bedeutet dies, dass es sich die beteiligten Berufskollegs „zur Aufgabe [gemacht] haben, ... die Umsetzung des im Juni 2004 neu geordneten Ausbildungsganges [Verkäufer/Verkäuferin bzw. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel] unter dem Licht der Förderung selbstregulierten Lernens zu gestalten, durchzuführen und zu evaluieren sowie die organisatorischen und kompetenzorientierten Bedingungen für Lehrende und Lernende zu kennzeichnen und Entwicklungsprozesse hierfür aufzuzeigen.“ (Dilger/Sloane/Tiemeyer 2005a, S. 10; siehe auch Dilger/Sloane/Tiemeyer 2005b und d; sowie den Aufsatz von Tiemeyer in diesem Band)

Einen Überblick der konkreten Schwerpunktprojekte der am Modellversuch beteiligten Berufskollegs gibt Abbildung 1 (siehe zudem Dilger/Sloane 2005 sowie Dilger/Sloane/Tiemeyer 2005c zu ausführlicheren Schilderungen der einzelnen Schulprojekte).

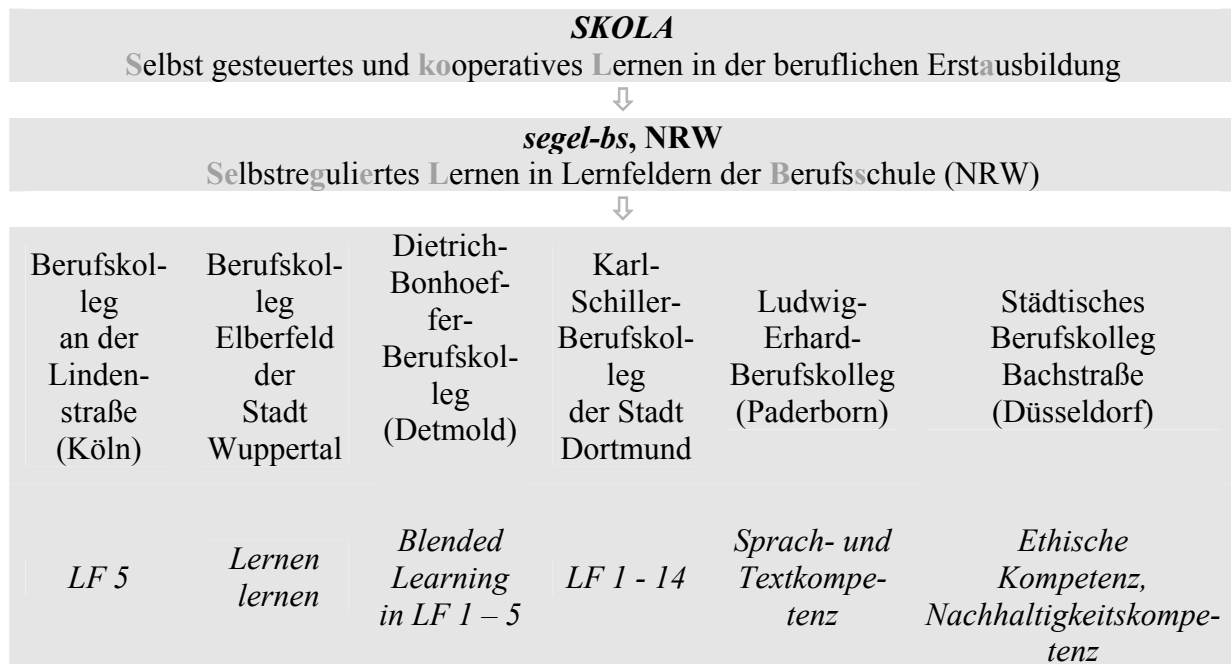


Abb. 1: Einordnung der Schulprojekte im Rahmen von *segel-bs*/NRW

2 Portrait der Schule und des Bildungsganges

2.1 Vorstellung des Karl-Schiller-Berufskollegs der Stadt Dortmund¹

Das Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund, gegründet 1899 als Kaufmännische Unterrichtsanstalt, befindet sich heute in der Dortmunder Innenstadt.

Den mit Abstand größten Bildungsgang der Schule bilden im Rahmen der Berufsschule die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung mit 2.186 Lernenden in 96 Klassen. Daneben befindet sich am Karl-Schiller-Berufskolleg aber auch knapp ein Viertel der Lernenden in vollzeitschulischen Bildungsgängen unterschiedlicher Ausprägungen. Zudem existiert eine Fachschule mit sechs Klassen sowie ab dem Schuljahr 2006/07 ein dreijähriger Bildungsgang, der nach Abschluss der Jahrgangsstufe 13 und der entsprechenden staatlichen Prüfung zur vollen Fachhochschulreife mit einem gleichzeitigen Berufsabschluss nach Landesrecht als Kaufmännische Assistentin/Kaufmännischer Assistent führt. Einen Überblick über die aktuelle Verteilung der Bildungsgänge der Schule gibt Abbildung 2.

Innerhalb der Berufsschule übernimmt das Karl-Schiller-Berufskolleg für 15 Ausbildungsberufe den schulischen Teil im dualen Ausbildungssystem. Neben dem Bereich Einzelhandel findet sich ein weiterer Schwerpunkt bei den Bürokaufleuten sowie bei den Bezirksfachklassen für verschiedene Ausbildungsberufe des Kommunikationsbereiches (siehe Abb. 3).

In den letzten Jahren wird am Karl-Schiller-Berufskolleg u. a. verstärkt Wert auf die Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden gelegt. Neben der hier beschriebenen Mitarbeit im Rahmen von *sege!-bs* zeugt davon beispielsweise auch die Teilnahme am Modellprojekt SelGO – Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe (siehe Kindermann/Wick o. J.) sowie am aktuellen Pilotprojekt des Landes Nordrhein-Westfalen „Berufsausbildung und Selbstständigkeit im Einzelhandel“ (siehe Soltani 2006).

¹ Weitere Informationen zur Schule finden sich auch im Internet unter www.karl-schiller-berufskolleg.de.

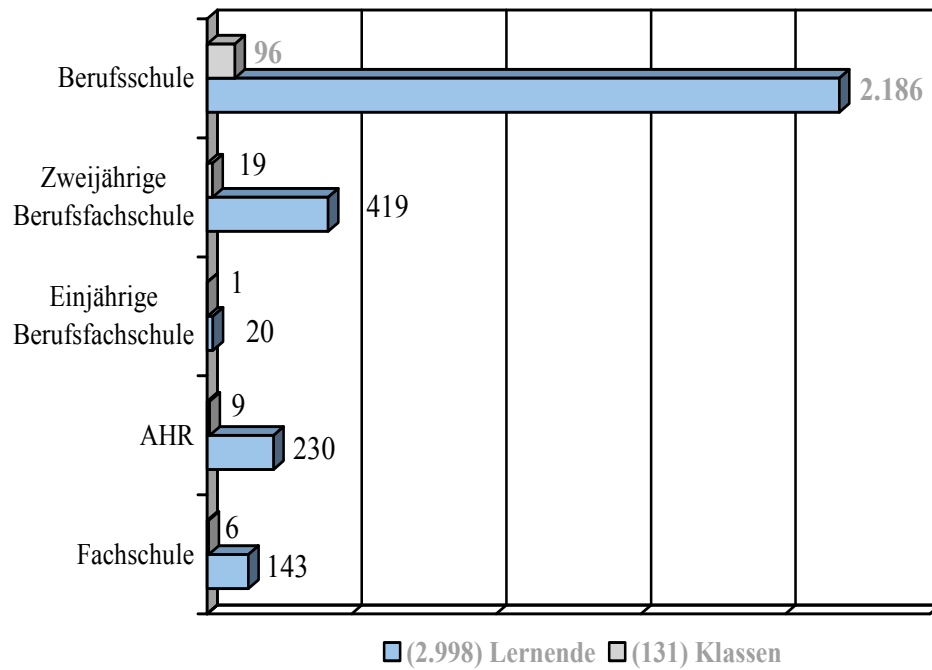


Abb. 2: Klassen sowie Lernende nach Bildungsgängen (Stand: Okt. 2005)

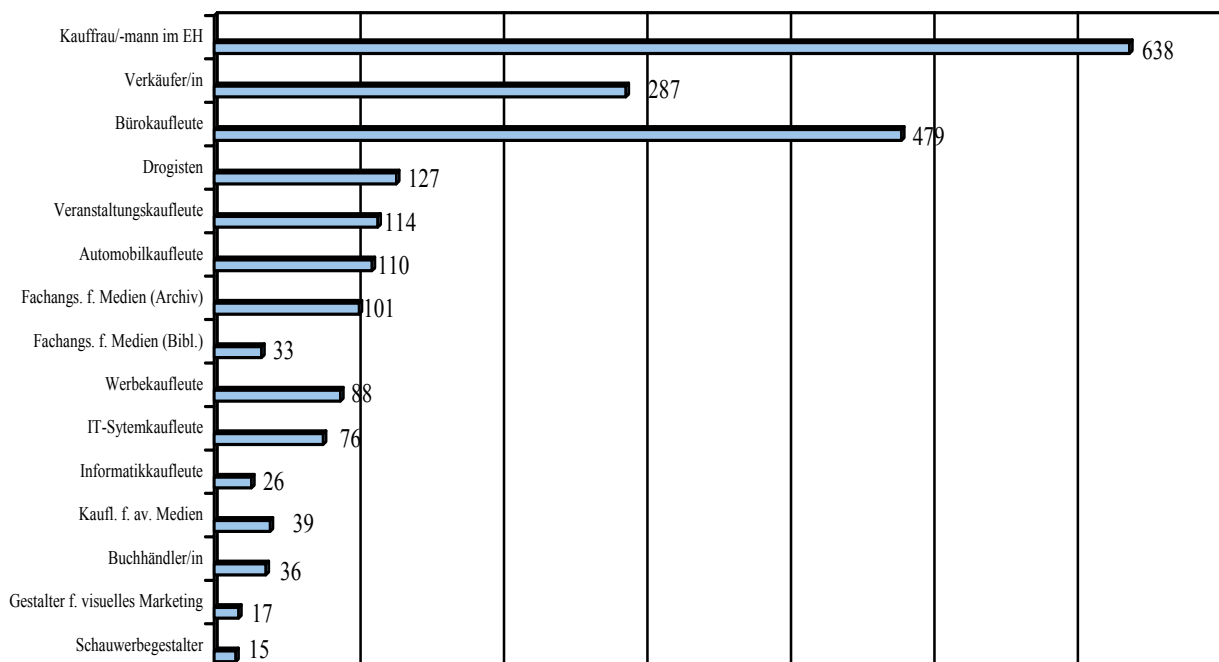


Abb. 3: Lernende nach Ausbildungsberufen (Stand: Okt. 2005)

2.2 Darstellung des Bildungsgangs Einzelhandel

Mit 925 Lernenden nehmen die Fachklassen des Einzelhandels innerhalb der Berufsschule eine deutlich herausgehobene Stellung ein. 61 Lehrende unterrichten hier in 45 Klassen, die teils branchenspezifisch und teils branchen- gemischt zusammengesetzt sind (siehe Tab. 1).

Schwerpunkt Stufe	Lebensmittel	Textil	KFZ	Branchen- gemischt	Σ
Unterstufe	6	3	2	8	19
Mittelstufe	6	1	1	8	16
Oberstufe	3	2	1	4	10
Σ	15	6	4	20	45

Tab. 1: Klassenbildung und -anzahl im Bildungsgang Einzelhandel (Stand: Okt. 2005)

Eine der branchengemischten Klassen in der Unter- und Mittelstufe besteht dabei aus Auszubildenden, die die Ausbildung zur/zum Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel verkürzt in nur zwei Jahren absolvieren.

Da zahlreiche Auszubildende die Ausbildung nach dem zweiten Jahr mit dem Abschluss Verkäuferin/Verkäufer beenden, reduziert sich die Klassenanzahl in der Oberstufe von 16 auf 10 Klassen.

3 Blick auf Stand und Perspektive des Schulprojektes

3.1 Operationalisierung „selbstregulierten Lernens“

Um das Projekt zielgerichtet angehen zu können, war es vor der Konkretisierung des Vorhabens zunächst wichtig, den Begriff des „selbstregulierten Lernens“ auch schulintern zu operationalisieren (vgl. zu den Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung Weinert 1982, S. 99ff; auch Friedrich/Mandl 1997, S. 239; ähnlich Deitering 2001, S. 11; siehe z. B. Spörer 2003, S. 10-14 mit einer Zusammenfassung verschiedener Begriffskonkretisierungen; siehe auch Siebert 2003, der darauf hinweist, dass der Vorgang des Lernens letztlich immer selbstgesteuert sei).

Eine erste Annäherung ermöglicht hier beispielsweise das Dossier 1 im Rahmen von SKOLA (vgl. Pätzold/Lang 2004). Dort umfasst selbstreguliertes Lernen die Dimensionen Lernorganisation als u. a. „Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs“, Lernkoordination im Sinne von „Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten“, subjektives Lernempfinden sowie Lernen im engeren Sinne, verstanden als „Ermittlung des individuellen Lernbedarfs, Auswahl der Lerninhalte, Festlegung der Lernziele, Auswahl geeigneter Lernstrategien und -methoden, Kontrolle des Lernfortschritts und Evaluation des Lernerfolgs“ (Pätzold/Lang 2004, S. 4).

Da diese umfassende Definition für den praktischen Einsatz noch als zu wenig handhabbar erschien, erfolgt am Karl-Schiller-Berufskolleg eine reduzierende

Orientierung am Modell der vollständigen Handlung (vgl. beispielsweise Ott 2000, S. 187; auch Sloane/Twardy/Buschfeld 1998, S. 159; oder Euler/Hahn 2004, S. 59f) als Konkretisierung selbstregulierten Lernens. Im Mittelpunkt steht so die Förderung der (beruflichen) Handlungskompetenz der Auszubildenden.

Zusammenfassend wird am Karl-Schiller-Berufskolleg, anlehnend an das Modellversuchsprogramm SKOLA und an die Einzelschritte einer vollständigen Handlung, unter selbstreguliertem Lernen „eine Lernform [verstanden], bei der der Lernende einen oder mehrere Bestandteile seines Lernprozesses (z. B. Methoden, Ziele, Inhalte, Lernstrategien, Ressourcen) [unter Berücksichtigung der Ausgangssituation] selbstständig auswählt [und bis hin zur Bewertung selbstständig durchführt]. Ein solches Verständnis schließt die Nutzung fremd organisierter Lernangebote sowie von Unterstützung und Hilfe keineswegs aus.“ (Pätzold/Lang 2004, S. 5, mit eigenen Ergänzungen)

3.2 Konkretisierung des Schulprojektes

Bei der schulinternen Diskussion der Projektkonkretisierung bestand am Karl-Schiller-Berufskolleg schnell Einigkeit. Der im Juni 2004 eingeführte Lehrplan für den Ausbildungsberuf Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel bzw. Verkäuferin/Verkäufer (siehe MSJK 2004) ist mit umfassenden curricularen, unterrichtlichen und organisatorischen Neuerungen verbunden. Daher sollte und soll das Projekt eng mit den aktuell bestehenden Entwicklungsaufgaben des Bildungsgangs verknüpft werden.

Aus der Vielzahl möglicher Optionen besteht das Modellversuchsprojekt am Karl-Schiller-Berufskolleg in enger Anlehnung an die Zielsetzungen und Hauptaktivitäten des Modellversuchs *segel-bs* in der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von selbstregulierten Lernsituationen der Lernfelder 1 bis 14 des Ausbildungsberufes Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel bzw. Verkäuferin/Verkäufer im vollständigen Handlungszyklus und bei impliziter Vermittlung von Lernstrategien. Flankierend werden dabei auch die Modifikation der Schulorganisation sowie die Lehrkräfteentwicklung in den Blick genommen und berücksichtigt (siehe vertiefend Abb. 4 sowie Krakau/Rickes 2005; auch Kremer/Sloane 2000, S. 76ff zu diesbezüglichen Interdependenzen bei der Implementation lernfeldstrukturierter Curricula).

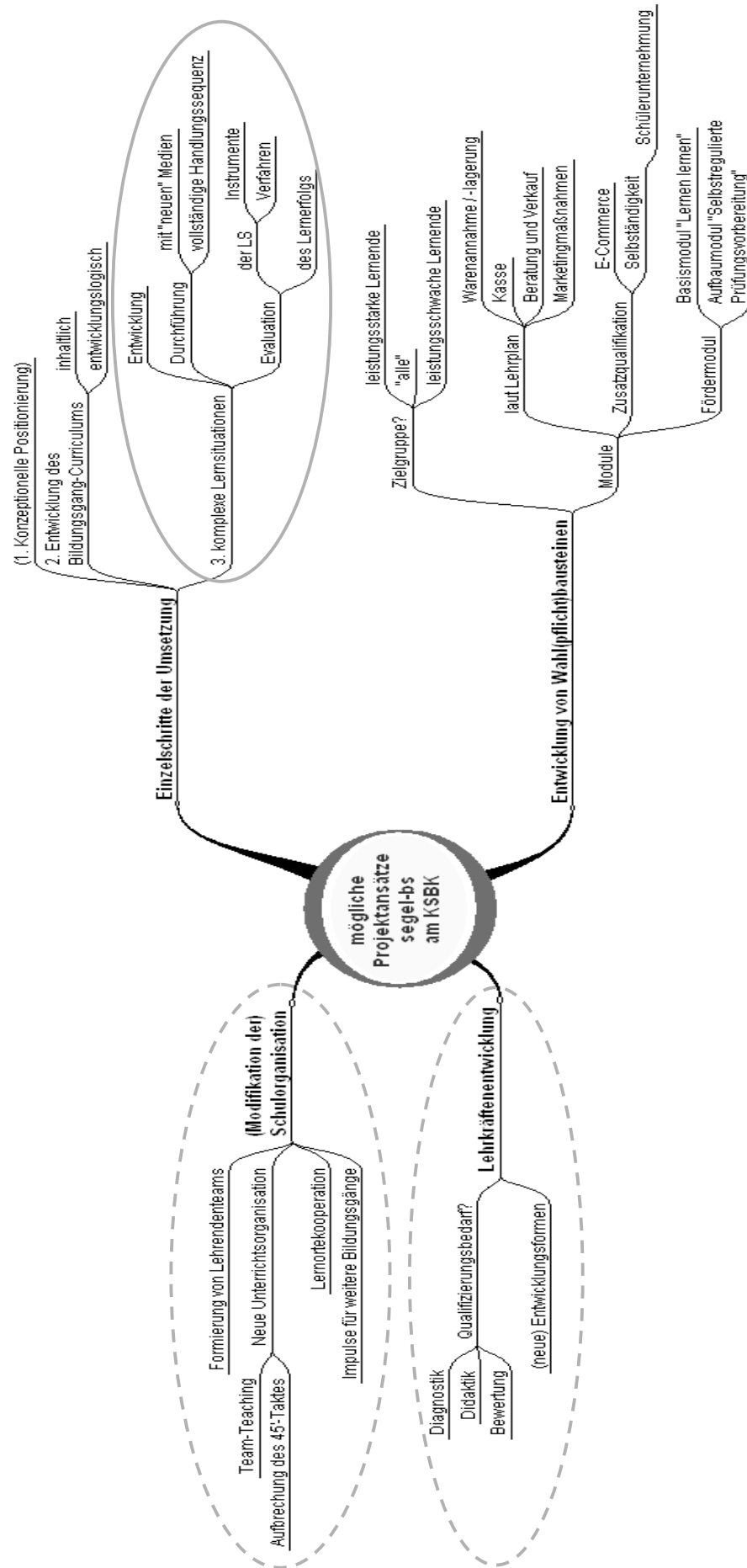


Abb. 4: Mögliche Projektansätze und Projektkonkretisierung am Karl-Schiller-Berufskolleg

Voraussichtlich werden zahlreiche Schüler¹ der Modellversuchsklassen die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen nur begrenzt mitbringen. „Die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen entwickelt sich [aber] nicht von selbst, sondern die Lernenden sind dazu anzuleiten.“ (Dubs 1995, S. 269) Um Lernsituationen zunehmend selbstreguliert bearbeiten zu können, geht es also im Rahmen des Modellversuchs um die schrittweise Entwicklung dieser Fähigkeit bei den Lernenden.

Bei der Entwicklung dieser Selbstlernkompetenz sind zwei Ebenen zu berücksichtigen: Einerseits die Fähigkeit, selbstständig die einzelnen Schritte des Handlungskreises im Zusammenhang – von der Analyse bis hin zu Sicherung und Transfer – zu durchlaufen, andererseits die Fähigkeit, die jeweiligen Einzelschritte zu bearbeiten, also selbstständig spezifische Lernhandlungen auszuführen. Die Beherrschung der Lernhandlung „Speicherung von Informationen“ ist in diesem Sinne beispielsweise eine Voraussetzung dafür, den Handlungsschritt „Vertiefung und Transfer“ durchzuführen (siehe Abb. 5 zu weiteren exemplarischen Zusammenhängen).

¹ Die Bezeichnungen ‚Lernender‘ und ‚Lehrer‘ sowie die entsprechenden Synonyme sind lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit gewählt worden und umfassen selbstverständlich auch die weiblichen Teilnehmer.

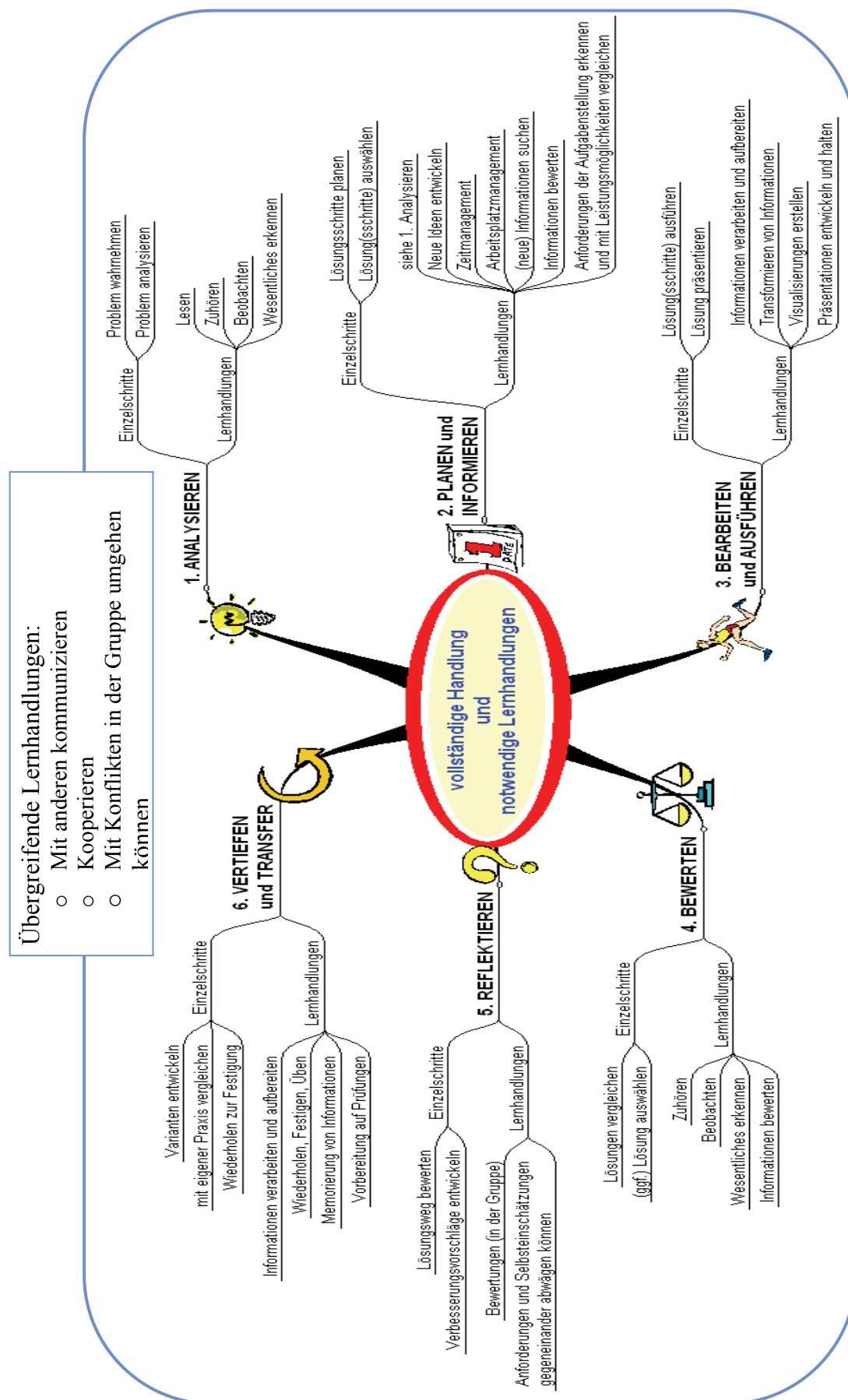


Abb. 5: Zusammenhang zwischen vollständiger Handlung und notwendigen Lernhandlungen im Überblick

Neben dem vollständigen Handlungszyklus bildet die vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn erarbeitete *Lernstrategiesystematik* (2005; vgl. auch Dilger/Kremer 2005, S. 149; siehe Tabelle 2 für einen Auszug aus der *Lernstrategiesystematik*) die entscheidende Grundlage dieser Darstellung. Diese Systematik fasst die in der Literatur bestehenden Lernstrategiekataloge für den Modellversuch *segel-bs* handhabbar zusammen. Dabei erfolgt die Abstufung: Lernstrategiekategorie – Lernhandlung – Lerntechnik/-strategie.

Lernstrategieklassen im Sinne der *Lernstrategiesystematik* sind: Erfassen und Verstehen von Informationen, Organisationsstrategien, Elaborationsstrategien, Wiederholungsstrategien, Kreativitätsstrategien, Prüfungsstrategien, Ressourcenstrategien, Motivationsstrategien, Regulationsstrategien sowie das Erkennen des Lernens als Lerngegenstand.

Lernstrategiekategorie	Lernhandlung	Lerntechnik / -strategie	Literatur
Erfassen und Verstehen von Informationen	Informationen suchen, Quellen recherchieren	...	...
	Lesen	Förderung des Lesetempos ○ Übung zur Förderung des Lesetempos ○ Schnelles Lesen	Klippert 2004, S. 88ff Schräder-Neff 1987, S. 44f
		Übungen zum systematischen Lesen	Klippert 2004, S. 98ff
		Vorbereitung der Lektüre	Schräder-Neff 1987, S. 28ff
		SQR3	Schräder-Neff 1987, S. 42f
		Kritisches Lesen	Schräder-Neff 1987, S. 43f
		Lesen	Nüesch, Zeder/ Metzger 2003, S. 127ff
		Markieren und Unterstreichen	Klippert 2004, S. 105ff
	Zuhören	...	...
	Wahrnehmungskanäle situationsgerecht einsetzen	...	...
	Wesentliches erkennen	...	...
Organisationsstrategien	...	...	...

Tab. 2: Auszug aus der Lernstrategiesystematik (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn 2005, S. 1f)

Wie Tabelle 2 zeigt, beinhaltet dabei beispielsweise die Lernstrategiekategorie „Erfassen und Verstehen von Informationen“ u. a. die Lernhandlung „Lesen“. Dabei sinnvoll einzusetzende Lerntechniken/-strategien können „Übungen zum systematischen Lesen“, die „Förderung des Lesetempos“, die „SQ3R-Methode“ etc. sein.

3.3 Optimierung der Rahmenbedingungen

Parallel zur Begriffsoperationalisierung und zur Projektkonkretisierung stand die Optimierung der Rahmenbedingungen am Karl-Schiller-Berufskolleg an.

Dabei wurden als Modellversuchsklassen zunächst vier Lerngruppen ausgewählt, deren Teilnehmer im August 2005 ihre Ausbildung begonnen haben. Zwei Klassen bestehen aus Lernenden unterschiedlicher Branchen. Die beiden anderen Klassen stammen aus den Fachbereichen Textil sowie Lebensmittel. Eine besondere Auswahl der einzelnen Schüler, beispielsweise hinsichtlich des bisherigen Notendurchschnitts oder des erreichten Schulabschlusses, wurde dabei bewusst nicht vorgenommen.

Im Schuljahr 2006/07 werden diese vier Klassen im Sinne des Modellversuchs in der Mittelstufe fortgeführt, hinzukommen zwei neue Unterstufenklassen mit den fachlichen Schwerpunkten Textil sowie Telekommunikation. Bei den zwei neuen Klassen wird nun teilweise darauf geachtet, dass die Lernenden eine größere Homogenität, z. B. beim Arbeiten mit Texten, aufweisen (siehe hierzu auch Kapitel 3.4.2).

Außerdem wurde ein Team aus 16 Lehrenden formiert, das die Modellversuchsklassen über den gesamten Zeitraum der Ausbildung in dieser Zusammensetzung begleiten wird (siehe auch Sloane 2002, S. 14ff zur „didaktischen Teamarbeit“). Notwendige Qualifizierungen für das Team, z. B. beim Einsatz didaktischer Warenwirtschaftssysteme oder bei der Kenntnis von Lernmethoden, werden momentan durchgeführt bzw. konzipiert.

Von den Mitgliedern des Teams wurden die in den Regierungsbezirken des Landes Nordrhein-Westfalen bislang bearbeiteten Lernfelder für das erste Schuljahr (siehe Tietje-Groß/Tiemeyer 2005; vgl. auch Tiemeyer 2005, S. 176f) analysiert. In diesem Zusammenhang ausgewählte Lernsituationen wurden bis zu Beginn des Schuljahres 2005/06 unter dem besonderen Aspekt des Selbstlernens optimiert bzw. entwickelt (siehe Kapitel 4 dieses Aufsatzes zu zwei exemplarischen Lernsituationen). Da für die Mittelstufe nur in geringem Umfang auf bereits bearbeitete Lernfelder zurückgegriffen werden kann, erfolgt hier die Entwicklung entsprechender Lernsituationen allein durch das Lehrendenteam.

Das augenfälligste Zeichen für die Teilnahme des Karl-Schiller-Berufskollegs am Modellversuch *segel-bs* scheinen die zwei neu und modern ausgestatteten Berufskollegsräume im Erdgeschoss der Schule zu sein. Die erfolgte Einrichtung dieser zwei neuen Berufskollegräume mit verbesserter räumlicher und technischer Infrastruktur ist dabei allerdings kein Selbstzweck. Vielmehr ermöglichen diese Räume den Auszubildenden, flexibel ihren Arbeitsprozess zu steuern und durchzuführen. Das Layout dieser Fachräume, die u. a. mit mobilen Trapeztschen, gepolsterten Bürostühlen, je 12 PC-Schülerarbeitsplätzen mit Flachbildschirmen und Internetzugängen, stationärem Beamer, Lehrbuchpool, Moderationswänden und –koffer sowie Teppichboden ausgestattet sind (siehe auch Bild 1²), orientiert sich an bereits bestehenden Berufskollegräumen anderer Bildungsgänge der Schule. Für den Bildungsgang Einzelhandel sind diese Räume allerdings ein Novum und damit auch ein sichtbares Zeichen des Aufbruchs.



Bild 1: Die Klasse ELU1 während des Deutschunterrichts

3.4 Evaluation des Schulprojektes

3.4.1 Evaluationsinstrumente

Von Beginn des Projektes an, war es dem Team des Karl-Schiller-Berufskollegs sehr wichtig, ein besonderes Augenmerk auf die begleitende und abschließende Projektevaluation zu legen (siehe Tenberg 2006, S. 279-301 zu Möglichkeiten und Herausforderungen der Evaluation bei lernfeldstrukturierten Curricula; siehe hierzu auch Leutner/Lepold 2003, S. 47-50).

² Wir danken H. Berenberg für die fotografische Unterstützung.

Mit der Erhebung der Zwischenprüfungsergebnisse des Frühjahrs 2005 wurde bei den seinerzeitigen Mittelstufenklassen, die noch nach dem bisherigen Lehrplan unterrichtet wurden, ein erster schulinterner Evaluationsschritt bei einer Vergleichsgruppe durchgeführt. Der Vergleich mit den anstehenden Zwischenprüfungsergebnissen der Modellversuchsklassen im Spätsommer 2006 kann einen ersten Anhaltspunkt für den Erfolg des Projektes geben.

Während des Schuljahres 2005/06 wurden zudem drei Projektkonferenzen mit dem gesamten schulinternen Lehrendenteam des Modellversuches durchgeführt. Im Mittelpunkt dieser Besprechungen stand dabei die beobachtete Entwicklung der Kompetenzen sowie des Verhaltens der Schüler der Modellversuchsklassen.

Die weitere Evaluation erfolgte und erfolgt in enger Kooperation mit dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn. Mit dem *Paderborner Lerntableau*, einem internetbasierten Verfahren zur Selbsteinschätzung der schulischen Selbstregulationsfähigkeit durch die Lernenden (vgl. Sloane/Dilger 2006, S. 18-26), wurde im Rahmen dieser Kooperation im Herbst 2005 eine „Nullmessung“ durchgeführt. Auf der Grundlage des *Paderborner Lerntableaus* werden noch mindestens zwei weitere Messungen durchgeführt, um Entwicklungen zu identifizieren.

Aktuell erfolgt in regelmäßigen bilateralen Arbeitsgesprächen die Entwicklung weiterer Evaluationsinstrumente. Nach heutigem Stand ist vorgesehen, ab dem Schuljahr 2006/07 folgende Instrumente einzusetzen: *Halbstrukturiertes Portfolio*, *Lernreflektor*, *Lehrerlogbuch* und *Lernaufgaben* (vgl. zu einer Übersicht Sloane/Dilger 2006, S. 27-43).

Das *halbstrukturierte Portfolio* soll in Form eines lernfeldbezogenen und schülerindividuellen Ordners, der den Lernenden von der Schule zur Verfügung gestellt wird, eine vierteilige Gliederung beinhalten:

- Teil 1 beinhaltet Unterrichtsmitschriften, Arbeitsblätter usw. Dieser Teil ersetzt die bisherigen ‚Schulhefte‘, die die Lernenden bislang eher fachbezogen geführt haben.
- Darüber hinaus findet sich ein zweiter Teil für die erstellten Handlungsprodukte der einzelnen Lernsituationen.
- Teil 3 fungiert als Reflexionsteil. Hier finden sich kurze Reflexionsaufgaben, die die Lernenden nach Abschluss einer Lernsituation individuell bearbeiten. Diese Reflexionsaufgaben bestehen aus geschlossen und offenen Fragestellungen und beziehen sich auf den Schüler in seinem Verständnis als lernende Person, den Verlauf des Arbeitsprozesses innerhalb der Lernsituation sowie auf die erstellten Handlungsprodukte der Lernsituation.
- Teil 4 des Portfolios ist lernfeldübergreifend zu verstehen und umfasst eine Sammlung der Lern- und Arbeitsmethoden, die in den Lernsituationen

implizit erarbeitet wurden. Diese Methoden finden sich beispielsweise auf erläuternden Methodenkarten, die von Lernenden oder Lehrenden erstellt werden.

Das *halbstrukturierte Portfolio* dient dabei mehreren Zielen. Einerseits löst es die mehr oder weniger strukturierten Mitschriften der Lernenden ab und kann somit u. a. als systematische Klassenarbeits- und Prüfungsvorbereitung sowie als Methodenhandbuch verwendet werden. Andererseits führen die Reflexionsaufgaben zu einer individuellen Betrachtung des Lerners und des Lernprozesses und fördern so eine Sensibilisierung hinsichtlich des Lernens.

Der so genannte *Lernreflektor* hat ebenfalls zum Ziel, bei den Lernenden die „[s]ystematische Betrachtung des eigenen Lernens im Prozess“ (Sloane/Dilger 2006, S. 28) innerhalb jeder Lernsituation zu fördern. Diese angeleitete Selbstbeobachtung der Schüler, über deren genaue Umsetzung momentan noch diskutiert wird, wird voraussichtlich u. a. dazu führen, die geplante Beherrschung des vollständigen Handlungszyklus³ durch den einzelnen Lernenden zu fördern. Ein weiteres Evaluationsinstrument, das so genannte *Lehrerlogbuch*, dient der Aufzeichnung der Schülerleistungen innerhalb einer Lernsituation durch die Lehrenden. Dabei setzt das Logbuch die rechtlichen Vorgaben der Leistungsbewertung konsequent um³ und rückt zudem nochmals die Intentionen des Modellversuches in den Vordergrund. Neben einer Bewertung der Fachkompetenz der Lernenden werden so insbesondere auch die Sozial-, Personal- sowie Lern- und Methodenkompetenz in Stand und Entwicklung ausdrücklich berücksichtigt. Momentan ist beim *Lehrerlogbuch* noch nicht entschieden, wie die Gewichtung dieser Dimensionen, die Einordnung der Bewertung von erstellten Handlungsprodukten sowie eine mögliche Facettierung der einzelnen Kompetenzen vorgenommen werden soll.

Schließlich steht die Entwicklung von *Lernaufgaben* an (vgl. Sloane/Dilger 2006, S. 37-43). Diese Aufgaben dienen der Evaluation der Fähigkeit der Lernenden zur selbstregulierten und selbstständigen Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen. Der Aufbau dieser Aufgaben besteht stets in der Beschreibung einer beruflichen Situation, die vom Schüler individuell bearbeitet werden soll. Die Lernenden können dann mehrfach selbst entscheiden, ob sie weitergehende Konkretisierungen und Hilfestellungen zur Bearbeitung der Situation

³ Der Lehrplan unterstreicht: „Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. ... Methoden- und Lernkompetenz erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen.“ sowie allgemein: „Generelles Ziel für den Unterricht ist die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz.“ (MSJK 2004, S. 40 u. 10); zudem bestimmt das Schulgesetz: „Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (SchulG: § 48, II).

benötigen oder wünschen. Jede eingeforderte Hilfestellung führt jedoch zu einem Punktabzug.

3.4.2 Erste Befunde

Da die beschriebenen Evaluationsinstrumente größtenteils erst zum Schuljahr 2006/07 eingesetzt werden, basieren die folgenden Beschreibungen auf den Beobachtungen des Lehrendenteams, wie sie in den o. g. Projektkonferenzen dargestellt wurden.

Drei Aspekte im Rahmen des Modellversuchs haben aus Sicht des Teams des Karl-Schiller-Berufskollegs bislang eine negative Akzentuierung: Zum einen befinden sich in einer der Modellversuchsklassen überdurchschnittlich viele leistungsschwache Lernende. Zwar ist auch hier eine positive Entwicklung der Kompetenzen zu verzeichnen, aber ausgeprägte Mängel bei grundlegenden Arbeitstechniken, beispielsweise der Fähigkeit zum Textverständnis, erschweren deutlich eine selbstregulierte Vorgehensweise der Schüler.

Zum anderen kam es gegen Ende des ersten Schulhalbjahres in einer anderen Modellversuchsklasse zu einer deutlichen Reaktanz der Lerngruppe dem bis dato begeistert aufgenommenen selbstregulierten Lernen gegenüber. Die Kritik der Lerngruppe bezog sich zum Beispiel auf die vermeintliche Monotonie der Sozialform.⁴ Darüber hinaus bemängelten die Lernenden auch die aus ihrer Sicht erhöhte schulische Arbeitsbelastung, die neben ihrer beruflichen Arbeit anfiel. Zudem wurde kritisiert, dass in den einzelnen Lernfeldern diverse Arbeitsmethoden eingesetzt würden und die Lernenden dabei die Übersicht verlor. Schließlich wurde das internetbasierte Klassenzimmer⁵, das beispielsweise zum Austausch von Handlungsprodukten eingesetzt wird, zwischenzeitlich von den Schülern abgelehnt. Mittlerweile äußert die Lerngruppe allerdings keine Kritik mehr und zeigt wieder ein sehr engagiertes Arbeitsverhalten.

Ein vorerst letzter negativer Aspekt besteht in der meist unreflektierten Nutzung des Internets als Informationsquelle. Mehrheitlich nutzen die Lernenden bei der Informationssuche zunächst das Internet, bevor sie die ebenfalls bestehende Handbibliothek beachten. Darüber hinaus werden Aussagen aus dem Internet häufig nicht kritisch hinterfragt.

Neben diesen negativen Aspekten zeigen sich aber auch in großem Umfang positive Entwicklungen, wie in einem Fallbeispiel am Ende dieses Textes indi-

⁴ Dies hat das Lehrendenteam überrascht, da die Lernenden die Sozialform nahezu durchgängig selbst wählen.

⁵ Siehe die vom zur Schulen ans Netz e.V., einer Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom AG, zur Verfügung gestellte Online-Plattform www.lo-net.de.

viduell eindrucksvoll dokumentiert. Darüber hinaus zeigt sich bei nahezu allen Lernenden ein spürbar gewachsenes Selbstbewusstsein sowie eine deutlich verbesserte Präsentationsfähigkeit.

Innerhalb der Lerngruppen erfolgt die Arbeit überwiegend selbstständig und bei souveränem Einsatz vielfältiger Medien. So werden beispielsweise situationsadäquat elektronische Medien oder Moderatorenkoffer eingesetzt. Das Arbeitsklima in den Lerngruppen ist weitgehend von Zusammenarbeit, gegenseitigem Respekt und einer Selbstregulation bei Fehlverhalten einzelner Mitglieder geprägt.

Ein wichtiger Aspekt, der im weiteren Projektverlauf näher in den Blick genommen werden muss, ist die Frage, ob und in welchem Ausmaß die Lernenden tatsächlich substantielle Fortschritte bei der selbstständigen Handhabung des vollständigen Handlungszyklus⁶ erzielt haben. Eine Antwort hierauf werden aber u. a. der Lernreflektor sowie die Lernaufgaben geben.

4 Implizite Vermittlung von Lernstrategien innerhalb der Lernsituationen

Die unterrichtliche Umsetzung der Lernsituationen des ersten Schul- bzw. Ausbildungsjahres begann im August 2005.⁶

Ebenso wie bei der oben angesprochenen Projektkonkretisierung war man sich auch bei der Form der Förderung des selbstregulierten Lernens schulintern sehr schnell einig. Aus Sicht des Karl-Schiller-Berufskollegs ist diese Förderung besonders dann erfolgreich, wenn sie weitgehend implizit, also eingebettet in eine Lernsituation, erfolgt. Auch dieser implizite Ansatz ist aber dadurch gekennzeichnet, dass er Lernstrategien einerseits direkt vermittelt. Ziel der direkten Vermittlung ist es, dass der Lernende schließlich „über ein Repertoire von Strategien und Techniken verfügt, so daß es bewußt und gezielt“ eingesetzt werden kann. Andererseits geht es aber auch über eine so genannte indirekte Förderung darum „Lernumgebungen so zu gestalten, daß sie den Lernenden die Möglichkeit für selbstgesteuertes Lernen eröffnen bzw. selbstgesteuertes Lernen erfordern“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 253 für beide Zitate).

⁶ Im Kernteam NRW des Modellversuchs *segel-bs*, das neben den Vertretern des Modellversuchsträgers und der wissenschaftlichen Begleitung vor allem die Vertreter der beteiligten Modellversuchsschulen umfasst, wurde ein gemeinsames Dokumentationsschema für Lernsituationen erarbeitet. Am Karl-Schiller-Berufskolleg werden pro Schulhalbjahr und Bündlungsfach zwei Lernsituationen in dieser Form umfassend schriftlich dokumentiert. Siehe auch Sloane (2002, S. 20) zur Bedeutung der Verschriftlichung im Rahmen schulischer Curriculumarbeit.

Dabei sind mehrere Faktoren zu beachten. „Einerseits sollen Lernumgebungen Konstruktivität, Spontaneität und Eigenaktivität der Lernenden nicht einschränken und die Selbstverantwortlichkeit der Lerngruppe fördern. Andererseits bergen Lernumgebungen, die ein hohes Maß an Konstruktivität ... und Eigenaktivität auf Seiten der Lernenden voraussetzen, die Gefahr der Überforderung und damit letztendlich des Abbruchs der Selbststeuerung.“ (Friedrich/Mandl 1997, S. 260f) Die Balance muss hier also gewahrt werden.

Darüber hinaus wird auch die regelmäßige Dekontextualisierung des Vorgehens wichtig für den Erfolg der Förderung des selbstregulierten Lernens sein. Diese Dekontextualisierung erfolgt momentan dadurch, dass innerhalb der Reflexion zum Abschluss einer Lernsituation der Arbeitsprozess und die eingesetzten Lernstrategien nochmals betrachtet werden. Zudem greifen andere Lernfelder und -situationen die bereits vermittelten Strategien, die auch im Klassenbuch gesondert dokumentiert werden, auf und vertiefen diese infolgedessen.

Abschließend und exemplarisch soll nun an zwei Lernsituationen der Unterstufe die Förderung des selbstregulierten Lernens verdeutlicht werden. Dabei handelt es sich zunächst um die Lernsituation 1 im Rahmen des Lernfeldes 2 (siehe Tab. 3), also um eine Lernsituation, die unmittelbar zu Beginn der Ausbildung eingesetzt wird. Das zweite Beispiel ist mit der Lernsituation 7 des Lernfeldes 1 (siehe Tab. 4) eine Lernsituation, die sich im letzten Drittel des ersten Schuljahres befindet (vgl. MSJK 2004, S. 45f zu den beiden Lernfeldern).

4.1 Mit Wissen zum Verkauf – Techniken zum Erwerb von Warenwissen einsetzen

Bezogen auf die Fachkompetenzen geht es in dieser Lernsituation darum, branchenbezogene und –übergreifende Warenmerkmale einzuordnen, interne und externe Informationsquellen zu nutzen, Warenkennzeichnungen zu berücksichtigen und schließlich das Warenwissen für das Verkaufsgespräch einzusetzen.

Im Rahmen der in Tabelle 3 in ihrem Ablauf skizzierten Lernsituation finden sich zahlreiche Lernhandlungen. So geht es hier u. a. um Organisationsstrategien, also z. B. die Recherche, Analyse und Verarbeitung bzw. Aufbereitung von Informationen. Diese werden den Lernenden bei Bezug zum Unterrichtsverlauf im Bündelungsfach Kundenkommunikation und –service, das für diese Lernsituation federführend ist, auch innerhalb der Fächer Datenverarbeitung sowie besonders Deutsch/Kommunikation vermittelt.⁷

⁷ Wir danken G. Adlung für wertvolle Hinweise zum berufsübergreifenden Bereich.

Diese Beiträge können aufgrund der differierenden Stundentafeln leider nicht immer zeitgleich zu den jeweiligen Phasen vermittelt werden. Die beitragenden Fächer orientieren sich bei der Vermittlung „ihrer“ Inhalte jedoch an den angestrebten bzw. notwendigen Kompetenzen der vorliegenden Lernsituation, hier z. B. das Erstellen von Protokollen im Fach Deutsch/Kommunikation.

Darüber hinaus ist es durch die Begrenzung auf eine Unterrichtsstunde pro Woche bei den berufsübergreifenden Fächern notwendig, bei der Vermittlung der Kompetenzen eine Auswahl zu treffen. Dies geschieht nach Absprache mit den Fachkollegen und unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler. So hat es sich in der Eingangsphase nach einer individuellen Sprachstandserhebung als dringend erforderlich erwiesen, die Defizite im Bereich schriftsprachlicher Fähigkeiten zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Lernfeld 2	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen
Lernsituation 1	<i>Mit Wissen zum Verkauf</i> – Techniken zum Erwerb von Warenkenntnissen einsetzen.
Zeitrictwert	ca. 10 Unterrichtseinheiten
Kurzbeschreibung der Lernsituation	In zwei Wochen findet in der <i>Warenwelt GmbH</i> ⁸ eine Schulung für die Auszubildenden zum Thema „ <i>Warenkenntnisse in der Warenwelt</i> “ statt. In der Einladung werden die Auszubildenden aufgefordert, sich im Vorfeld über das Sortiment sowie einige Artikel ausführlich zu informieren. Ziel ist es, sich einen Sortimentsüberblick zu verschaffen und einige Artikel in der Schulung präsentieren sowie deren Warenmerkmale erläutern zu können.

Handlungsablauf der Lernenden / Lerngruppe		Sozialform / Methode	Medien	Lernhandlung
Situation	Die Lernenden werden mit der Einladung zu einer Veranstaltung zum Thema „ <i>Warenkenntnisse in der Warenwelt</i> “ konfrontiert.	Plenum	Hausmitteilung als (stummer) Impuls	Zuhören
Analyse I	Die Lerngruppe diskutiert die Problemstellung. Dabei erkennt und formuliert sie die grundsätzliche Aufgabenstellung. Die Lerngruppe stellt in der Diskussion zusätzlichen Informationsbedarf für die Veranstaltung und einen systematischen Planungsbedarf fest.	lehrermoderiertes Unterrichtsgespräch im Plenum, Einzelarbeit (Protokoll)	mögliches Tafelbild I, Kurzprotokoll	wesentliches Erkennen, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Problemlösungs-

⁸ Die *Warenwelt GmbH*, ein in Dortmund angesiedeltes fiktives Warenhaus, ist eine Modellunternehmung, die durchgängig in allen Lernfeldern des Bildungsganges eingesetzt wird.

	Ein Lernender hält offene Fragen in einem Kurzprotokoll fest.			prozesse organisieren
Einführung einer Lerntechnik I	Ein Lernender erläutert der Lerngruppe auf der Grundlage einer zur Verfügung gestellten Methodenkarte das Vorgehen bei einer Kartenabfrage.	Schülervortrag	Methodenkarte: Kartenabfrage	Lerntipps entdecken, Informationen verarbeiten u. aufbereiten
Analyse II	Auf der Grundlage des festgestellten Informationsbedarfs [siehe Analyse I] formuliert die Lerngruppe den Arbeitsauftrag für die Kartenabfrage.	schülermoderiertes Unterrichtsgespräch im Plenum	mögliches Tafelbild II	Problemlösungsprozesse organisieren
Erarbeitung I	Die Lernenden führen eine Kartenabfrage zu Merkmalen einer Ware sowie zu Informationsquellen für das notwendige Warenwissen durch. Ein Lernender hält die Cluster und offene Fragen in einem Kurzprotokoll fest.	schülermoderierte Kartenabfrage: arbeitsteilige Einzelarbeit, dann Unterrichtsgespräch im Plenum, Einzelarbeit (Protokoll)	Tafel, Karten, Stifte, mögliches Tafelbild III, Kurzprotokoll	Wesentliches erkennen, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Zeitmanagement
Erarbeitung II	Zur Erweiterung und Konkretisierung der erarbeiteten Cluster erstellen die Lernenden auf der Grundlage einer selbstständigen Informationsbeschaffung eine Übersicht von Merkmalen einer Ware sowie von relevanten Informationsquellen. Am Beispiel eines selbst gewählten Artikels wenden die Lernenden ihre Übersichten an.	arbeitsgleiche Gruppen (Kleingruppen mit max. 4 Personen) oder Partnerarbeit	Informationsblatt, Lehrbuch sowie eigene Informationsbeschaffung durch Internetrecherche, Präsentationsmaterial (z. B. OHP-Folie, Plakate, Powerpoint)	Informationen suchen, Informationen anreichern, Quellen recherchieren, Notizen erstellen, Zeitmanagement
Präsentation I	Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Die Lernenden diskutieren und ergänzen die Übersichten zu Checklisten.	Schülervortrag, schülermoderierte Diskussion im Plenum	Präsentationsmaterial, Checklisten: Warenbeschreibungsbogen und Informationsquellen	Aktives Zuhören, Visualisierungen erstellen, Informationen verarbeiten u. aufbereiten
Erarbeitung III	Die Lernenden erkennen die Notwendigkeit, Kriterien eines Vortrages zu beachten. In Gruppen erarbeiten sie Bewertungskriterien und fixieren diese anhand eines Beobachtungsbogens.	lehrermoderierte Diskussion im Plenum, arbeitsgleiche Gruppenarbeit	Impuls, Präsentationsmaterial	Mit anderen kommunizieren, Problemlösungsprozesse organisieren

Präsentation II (zugl. Einführung einer Lern-technik II)	Die Arbeitsgruppen stellen Ihre Ergebnisse vor. Die Lernenden diskutieren und ergänzen die Übersichten zu einem möglichen Beobachtungsbogen.	Schülervortrag, schülermoderierte Diskussion im Plenum	Beobachtungsbogen	ren Aktives Zuhören, Visualisierungen erstellen, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Informationen anreichern
Transfer & Vertiefung I (zugl. Einführung einer Lern-technik III)	Die Lernenden erörtern Ähnlichkeiten zwischen den Kriterien des erarbeiteten Beobachtungsbogens und ihrem eigenen Agieren als Kundenberater. Der Lehrende ergänzt diese Überlegungen. Zur Vertiefung der Thematik und zur Vorbereitung auf die Präsentationen erhalten die Lernenden Informationsblätter.	lehrermoderiertes Unterrichtsgespräch im Plenum, Lehrervortrag	Informationsblätter: Die Sprache des Verkäufers, Tipps für einen Vortrag	Wiederholen, Festigen, Üben
Erarbeitung IV	Die Lernenden überlegen in Arbeitsgruppen sinnvolle Möglichkeiten für ihre Präsentationen. Danach fassen sie ihre zusammengetragenen Informationen (Sortimentsübersicht und Warenwissen) in einer Präsentation zusammen. <i>[Fehlende Informationen zum Sortiment sowie zu abteilungsspezifischen Artikeln sollen im Ausbildungsbetrieb ergänzt werden.]</i>	arbeitsgleiche Gruppenarbeit, Einzelarbeit <i>[eine weiterführende Arbeit über den Unterricht hinaus ist erwünscht und notwendig]</i>	Präsentationsmaterial	Zeitbedarf ermitteln, Zeitplanung, Auswahl der Arbeitsmittel, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Informationen anreichern, Visualisierungen erstellen
Präsentation III / Bewertung	Die Lernenden geben in Präsentationen einen kurzen Überblick über ihr Sortiment sowie zwei ausgewählte Artikel. Die Präsentation wird durch die nicht präsentierenden Lernenden beobachtet und anschließend kritisch reflektiert.	Schülervorträge, lehrermoderierte Diskussion im Plenum	<i>nach Wahl</i> , z. B. Plakat, Handout, Powerpoint, Muster, Beobachtungsbogen	Mit anderen kommunizieren (Präsentieren), aktives Zuhören, Notizen erstellen
Reflexion (zugl. De-	Die Lernenden reflektieren die durchgeführten Gruppenarbeiten sowie ihre Präsentationen.	lehrermoderierte Diskussion im Plenum	Beobachtungsbogen	Mit anderen kommuni-

kontextualisierung)	Dabei wird auf die vorher erstellten Bewertungskriterien und den Beobachtungsbogen sowie auf den Arbeitsprozess Bezug genommen.			ren, Reflexion der Inhalte und Präsentationstechnik
Einführung einer Lerntechnik IV	Ein Lernender erläutert der Lerngruppe auf der Grundlage einer zur Verfügung gestellten Methodenkarte das Vorgehen bei einer Lernkartei als Lernmethoden zur Aneignung von Warenwissen.	Schülervortrag	Methodenkarte: Lernkartei	Lerntipps entdecken, Wiederholen, Festigen, Üben, Prüfungsvorbereitung
Transfer & Vertiefung II	Die Lernenden erstellen in Partnerarbeit erste Karten für ihre Lernkartei. Exemplarisch werden der Lerngruppe einzelne Karten vorgestellt. Zudem berichten die Lernenden über ihre ersten praktischen Erfahrungen im Ausbildungsbetrieb, bei denen sie das erworbene Wissen anwenden konnten.	Partnerarbeit, Schülervorträge	Schülerhefte, ggf. OHP-Folie	Wiederholen, Festigen, Üben, Prüfungsvorbereitung, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Wissen anwenden

Tab. 3: Synopse Lernfeld 2 / Lernsituation 1

Regulationsstrategien, wie die Organisation von Problemlösungsprozessen oder auch die Reflexion dieser Prozesse, werden in dieser Lernsituation erstmals eingeübt. Bereits in der Frühphase der Ausbildung steht aber die Aktivität der Lernenden im Vordergrund. Wo möglich, sollen daher Planungs- und Durchführungsschritte durch die Lerngruppe erfolgen. Der Lehrende gibt dabei allerdings noch zahlreiche Hilfestellungen. Beispielsweise werden zu diesem Zeitpunkt Diskussionen noch größtenteils lehrermoderiert durchgeführt.

Die systematische Einführung von Lerntechniken, hier die Kartenabfrage oder die Lernkartei (siehe Einführung einer Lerntechnik I und IV in Tabelle 3), erfolgen u. a. über so genannte Methodenkarten, die den Einsatz einzelner Lernmethoden erläutern. Diese Karten erhalten die Lernenden in dieser Lernsituation ebenfalls noch vom Lehrenden. Die Methodenkarte wird dem Schüler, welcher der Lerngruppe diese Methode vorstellen soll, vom Lehrenden zur Vorbereitung auf diese Erläuterung bereits in der Vorstunde zur Verfügung gestellt.

Ein weiteres lernmethodisches Instrument, das diese Lernsituation vermittelt, ist ein Beobachtungsbogen zur Bewertung von Präsentationen der Lernenden (siehe Einführung einer Lerntechnik II in Tabelle 3). Dieser Bogen, auf den

danach auch andere Lernfelder zurückgreifen, wird hier beispielsweise durch die Lerngruppe erarbeitet.

Schließlich findet sich in dieser Lernsituation mit Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung von Vorträgen (siehe Einführung einer Lerntechnik III in Tabelle 3) auch eine Lerntechnik, die durch einen kurzen Lehrervortrag eingeführt wird.

4.2 Wie es läuft, damit alles läuft – Betriebsorganisation und allgemeine Arbeitsabläufe darstellen

Die in der Tabelle 4 beschriebene Lernsituation, die fachlich die Anwendung von Maßnahmen der Aufbau- und Ablauforganisation und deren Rahmenbedingungen innerhalb einer Einzelhandelsunternehmung beinhaltet, befindet sich schon in größerem Umfang in der Verantwortung der Lerngruppe als die unter 4.1 beschriebene Lernsituation.

Lernfeld 1	Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren
Lernsituation 7	<i>Wie es läuft, damit alles läuft – Betriebsorganisation und allgemeine Arbeitsabläufe darstellen.</i>
Zeitrictwert	ca. 8 Unterrichtseinheiten
Kurzbeschreibung der Lernsituation	<p>Der Auszubildende Frank Berg wird seit drei Wochen in der Textilabteilung der <i>Warenwelt GmbH</i> eingesetzt. Ihm fällt auf, dass es innerhalb dieser Abteilung häufiger zu Koordinationsproblemen zwischen den Mitarbeitern und der Abteilungsleitung aber auch zwischen den einzelnen Abteilungen kommt.</p> <p>In der monatlichen Auszubildendenrunde, an der alle Auszubildenden der <i>Warenwelt GmbH</i> sowie die Personalleiterin Barbara Lücking teilnehmen, schildert er seine Beobachtungen. Gemeinsam diskutieren und analysieren die Auszubildenden die Situation und entwickeln mögliche Verbesserungsvorschläge.</p>

Handlungsablauf der Lernenden / Lerngruppe		Sozialform / Methode	Medien	Lernhandlung
Situation	Die Lernenden werden mit dem Bericht eines Auszubildenden zu Beobachtungen in der Textilabteilung der <i>Warenwelt GmbH</i> konfrontiert.	Plenum	Bericht als (stummer) Impuls	Zuhören
Analyse	Die Lerngruppe diskutiert die Problemstellung. Dabei erkennt sie organisatorische Unzulänglichkeiten als Ursache der Probleme. Die Lerngruppe formuliert die grundsätzliche Aufgabenstellung zur Behebung der Prob-	schülermoderiertes Unterrichtsgespräch im Plenum,	mögliches Tafelbild I, Kurzprotokoll, ggf. Fragenspeicher	wesentliches Erkennen, Informationen verarbeiten u. aufbereiten,

	<p>leme. Dabei stellt sie in der Diskussion zusätzlichen Informationsbedarf für die Lösung und einen systematischen Planungsbedarf fest.</p> <p>Ein Lernender hält offene Fragen in einem Kurzprotokoll sowie ggf. im Fragenspeicher der Lernsituation fest.</p>	Einzelarbeit (Protokoll und ggf. Fragenspeicher)		Problemlösungsprozesse organisieren
Vertiefung einer Lerntechnik I	<p>Ein Lernender erläutert der Lerngruppe zur Vorbereitung auf die folgende Erarbeitungsphase auf der Grundlage einer selbst erstellten Methodenkarte das Vorgehen beim „Aktiven Lesen“.</p>	Schülervortrag	<p>selbst erstellte Methodenkarte: Aktives Lesen</p> <p><i>[Grundlage: Lehrbuch o. a. Quellen]</i></p>	<p>Lerntipps entdecken, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, aktives Zuhören</p>
Erarbeitung I	<p>Die Lernenden orientieren sich mit Medien ihrer Wahl über <u>grundsätzliche</u> Möglichkeiten der Organisationsplanung und notieren diese präsentationsfähig.</p>	(kurze) arbeitsgleiche Gruppenarbeit	Lehrbuch-Pool sowie eigene Informationsbeschaffung, Präsentationsmaterial	<p>Wesentliches erkennen, Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Zeitmanagement</p>
Präsentation I & Planung	<p>Die Lernenden stellen die erarbeiteten Ergebnisse vor. Dabei diskutieren und notieren sie die Planungsschritte zur Optimierung der Organisation in der Abteilung bzw. der Warenwelt GmbH.</p>	schülermoderierte Präsentationen, schülermoderiertes Unterrichtsgespräch im Plenum	mögliches Tafelbild II, Planungsraaster	<p>Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Problemlösungsprozesse organisieren</p>
Einführung einer Lerntechnik	<p>Ein Lernender erläutert der Lerngruppe zur Vorbereitung auf die folgende Erarbeitungsphase auf der Grundlage einer selbst erstellten Methodenkarte das Vorgehen beim „Visualisieren“.</p>	Schülervortrag	<p>selbst erstellte Methodenkarte: Visualisieren</p> <p><i>[Grundlage: Lehrbuch o. a. Quellen]</i></p>	<p>Lerntipps entdecken, Informationen verarbeiten u. aufbereiten</p>
Erarbeitung II	<p>Auf der Grundlage einer selbstständigen Informationsbeschaffung erarbeiten die Lernenden in arbeitsteiligen Gruppen die Elemente der Aufbau- und Ablauforganisation. Dabei erstellen sie adäquate Präsentationen mit Medien ihrer Wahl. Ein Schwerpunkt</p>	arbeitsteilige Gruppenarbeit	Lehrbuch-Pool sowie eigene Informationsbeschaffung, Präsentationsmaterial	<p>Informationen verarbeiten u. aufbereiten, Informationen anreichern, Visualisie-</p>

	liegt hier auf der Visualisierung der Inhalte.			rungen erstellen
Präsentation II (mit Sicherung I)	Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Die Ergebnisse und Präsentationen werden durch die nicht präsentierenden Lernenden beobachtet, ergänzt, kritisch reflektiert und auf ihre Eignung hin hinterfragt.	Schülervortrag, schülermoderierte Diskussion im Plenum	erstellte Präsentationen	Mit anderen kommunizieren (Präsentieren), Aktives Zuhören
Sicherung II / Vertiefung I	Die Lernenden wenden die vermittelten Informationen über Aufbau- und Ablauforganisation auf die Warenwelt GmbH an. Dabei erstellen sie arbeitsteilig Organigramme, Stellenbeschreibungen und Arbeitsanweisungen.	<i>nach Wahl, z. B.</i> arbeitsteilige Partner- oder Gruppenarbeit	Präsentationsmaterial	Wiederholen, Festigen, Üben, Wissen anwenden, Denken u. Problemlösen, Visualisierungen erstellen
Präsentation III (mit Sicherung III)	Die Arbeitsgruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Die Ergebnisse und Präsentationen werden durch die nicht präsentierenden Lernenden beobachtet, ergänzt, kritisch reflektiert und auf ihre Eignung hin hinterfragt.	Schülervortrag, schülermoderierte Diskussion im Plenum	erstellte Lösungen	Mit anderen kommunizieren (Präsentieren), Aktives Zuhören
optional: Vertiefung II (mit Präsentation IV und Sicherung IV)	Die Lernenden lösen ein Arbeitsblatt mit situationsbezogenen Fragen zum Thema in einer Sozialform ihrer Wahl. Die Lösungen werden im Plenum besprochen und auf einem Medium nach Wahl (z. B. Tafel, Computer etc.) notiert.	<i>nach Wahl, z. B.</i> arbeitsgleiche Partnerarbeit, schülermoderierte Diskussion im Plenum	Arbeitsblatt, erstellte Lösungen	Wiederholen, Festigen, Üben, Wissen anwenden, Denken u. Problemlösen, Visualisierungen erstellen Mit anderen kommunizieren (Präsentieren)
Reflexion (zugl. Vertiefung einer Lerntechnik II und	Die Lernenden reflektieren – zunächst mittels Blitzlicht, dann in einer Diskussion – ihren Arbeitsprozess, die eingesetzten Methoden und die Arbeit in den Gruppen.	Blitzlicht, schülermoderierte Diskussion im Plenum	ggf. Methodenkarte: Blitzlicht	Mit anderen kommunizieren, Reflexion der Inhalte und Präsentationstechnik

Dekon- tex- tualisie- rung)				
Transfer & Ver- tiefung III mit Prä- sentation V	Die Lernenden erörtern Ähnlichkeiten zwischen den erarbeiteten Elementen der Aufbau- und Ablauforganisation und den praktischen Erfahrungen in ihren Ausbildungsbetrieben. <i>[Als Erkundungsaufgabe bringen die Lernenden – wenn zulässig! – Dokumente zur Aufbau- und / oder Ablauforganisation ihres Ausbildungsbetriebes mit.]</i> Die Lernenden erstellen ein Organigramm oder eine Stellenbeschreibung für ihren Ausbildungsbetrieb und präsentieren diese(s).	lehrermoderiertes Unterrichtsgespräch im Plenum, Schülererkundung und –vortrag teilarbeitsgleiche Gruppenarbeit, Schülervortrag	<i>nach Wahl, z. B.</i> Plakat, Handout, Powerpoint, Muster	Wiederholen, Festigen, Üben, Wissen anwenden

Tab. 4: Synopse Lernfeld 1 / Lernsituation 7

Auch in dieser Lernsituation gilt weiter das oben gesagte. Durchgängig kommt es auch hier zu zahlreichen Lernhandlungen zur Förderung der Fach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz. Zudem bietet auch diese Lernsituation, die schwerpunktmäßig innerhalb des Bündelungsfaches Wirtschafts- und Sozialprozesse durchgeführt wird, viele fachliche und methodische Anknüpfungspunkte für die Fächer Datenverarbeitung, Deutsch/Kommunikation, Englisch sowie Politik/Gesellschaftslehre und Religionslehre.

Die stärkere Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden innerhalb dieser Lernsituation zeigt sich besonders an dem großen Anteil der Schüleraktivität. So entwickelt sich der Unterrichtsverlauf nahezu durchgängig auf Initiative bzw. bei Moderation der Lernenden.

Gerade bei der Einführung bzw. Vertiefung von Lerntechniken gibt es zwar auch Impulse des Lehrenden, die Vorbereitung und Umsetzung liegt nun aber in der Hand der Lerngruppe. Die Entwicklung der Lerngruppe verdeutlicht exemplarisch die Einführung der hier wichtigen und den Elaborationsstrategien zuzurechnenden Lerntechnik „Visualisieren“ (siehe Einführung einer Lerntechnik in Tabelle 4). Diese erfolgt zwar, wie gewohnt, über eine Methodenkarte; bislang wurde den Lernenden die jeweilige Methodenkarte allerdings zur Vorbereitung auf die Erläuterung der Methode vom Lehrenden zur Verfügung gestellt. Ab dieser Lernsituation erstellt der vorstellende Schüler, der über die anstehende Präsentation bereits zwei Wochen vor der Unterrichtseinheit infor-

miert wird, die Methodenkarte selbstständig. In der Unterstufe erhalten die Lernenden hierzu noch einen Literaturhinweis zur jeweiligen Lernmethode, auch dies entfällt ab der Mittelstufe.

Schließlich werden hier bereits in vorherigen Lernsituationen vermittelte Lern-techniken wieder aufgegriffen. Dies zeigt sich beispielsweise bei den Methoden „Aktives Lesen“ und „Blitzlicht“ (siehe Vertiefung einer Lerntechnik I und II in Tabelle 4).

5 Statt eines Resümees

Neben den in Kapitel 3.4.2 geschilderten positiven Aspekten und statt eines Ausblicks auf die noch anstehenden anderthalb Jahre des Modellversuchs wollen wir abschließend und exemplarisch die individuelle Entwicklung einer Schülerin⁹ im Rahmen von *sege*-bs darstellen:

Melanie Franke, 24 Jahre alt, besuchte zuletzt eine Dortmunder Hauptschule, die sie nach der neunten Klasse verließ. Ihr bisheriges Interesse galt eher ihrer ausschweifenden Freizeitgestaltung, mit schulspezifischen Belangen hatte sie sich stets nur widerwillig auseinandergesetzt.

Nach etlichen fehlgeschlagenen Bewerbungen hat Melanie Franke kurz vor Ausbildungsbeginn einen Ausbildungsplatz zur Kauffrau im Einzelhandel in einem kleineren Fachgeschäft erhalten. Dem anstehenden Berufsschulunterricht sah sie allerdings lustlos entgegen. Am Anfang des Schuljahres konnte man deutlich ihre Unsicherheit innerhalb des Klassenverbandes sowie im Umgang mit den Lehrenden feststellen. Ihre Leistungen waren zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres weitgehend „befriedigend“ bis „ausreichend“.

Nach etwa zwei Monaten entwickelte sie jedoch ein zunehmendes Interesse am „selbstregulierten Lernen“. Mit wachsender Begeisterung an dieser Lernform nahm sie zunächst schnell die Hilfe ihrer Mitschüler und Lehrer an und entwickelte sich dann zu einer wahren Protagonistin des Modellversuches. Ihr Engagement und ihre Eigenverantwortung für das Lernen waren herausragend, ebenso die sozialen Aspekte des Miteinanderlernens. Trotz ihrer sehr großen beruflichen Arbeitsbelastung bot sie beispielsweise einigen Mitschülern gemeinsame Lerntreffen, teilweise an freien Nachmittagen oder am Wochenende, an, um Lernarrangements vorzubereiten, Lerninhalte zu wiederholen und offene Fragen zu klären. Präsentationen wurden von ihr mit größter Sorgfalt entwickelt, ausgearbeitet und kreativ gestaltet.

Ihre schulischen Leistungen konnte sie bis zum Schuljahresende so weit steigern, dass ihre Noten auf dem Jahreszeugnis in allen Fächern mit „sehr gut“ oder „gut“ ausgewiesen werden konnten.

Nach eigener Aussage geht sie heute gern zur Schule und ist stolz auf ihr Leistungsvermögen. In der Klasse ist Melanie Franke eine anerkannte und beliebte Leistungsträgerin.

Tab. 5: Fallbeispiel: Melanie Franke

⁹ Der Name der Schülerin in diesem Fallbeispiel wurde aus Gründen des Datenschutzes geändert.

6 Literatur

- APO-BK – Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom 26. Mai 1999 (GV.NRW, S. 240, bereinigt 2000, S. 563 und 2001, S. 766), geändert durch Verordnung vom 11. Dezember 2004 (GV.NRW, S. 792), zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Mai 2006 (GV.NRW, S. 222).
- Bader, Reinhard / Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept, Markt Schwaben.
- Bader, Reinhard / Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung, Paderborn.
- Baumert, Jürgen u. a. (o. J.): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz, Berlin: o. J. Online: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf>, Stand: Juli 2006.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2001): Lebenslanges Lernen – Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte, in: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 88.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 115.
- Deitering, Franz G. (2001): Selbstgesteuertes Lernen, 2., unveränd. Aufl., Göttingen.
- Dilger, Bernadette / Kremer, H.-Hugo (2005): Selbstreguliertes Lernen und E-Learning. In: Bernadette Dilger / Peter F. E. Sloane / Ernst Tiemeyer (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel, Paderborn, S. 145-164.
- Dilger, Bernadette / Sloane, Peter F. E. (2005): Ein erster systematisierender Blick auf die schulischen Projekte und daraus entwickelte Fragestellungen für den Modellversuch. In: Bernadette Dilger / Peter F. E. Sloane / Ernst Tiemeyer (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel, Paderborn, S. 83-91.
- Dilger, Bernadette / Sloane, Peter F. E. / Tiemeyer, Ernst (2005a): BLK-Modellversuch *segel-bs* gestartet – Erprobung von Konzepten selbstregulierten Lernens in Einzelhandelsberufen, in: Die Kaufmännische Schule, Heft 2, S. 19-24.
- Dilger, Bernadette / Sloane, Peter F. E. / Tiemeyer, Ernst (2005b): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule – BLK-Modellversuch *segel-bs* in NRW gestartet, in: Der berufliche Bildungsweg, Heft 5, S. 11-14.
- Dilger, Bernadette / Sloane, Peter F. E. / Tiemeyer, Ernst (Hrsg.) (2005c): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel, Paderborn.
- Dilger, Bernadette / Sloane, Peter F. E. / Tiemeyer, Ernst (2005d): Der BLK-Modellversuch *segel-bs*, *NRW*: Initiierung, Organisation, Verlauf und erwartete Ergebnisse des Projektes. In: Bernadette Dilger / Peter F. E. Sloane / Ernst Tiemeyer (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel, Paderborn, S. 11-29.
- Dubs, Rolf (1995): Lehrerverhalten – Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, Zürich.

- Euler, Dieter / Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik, Bern, Stuttgart / Wien.
- Euler, Dieter / Pätzold, Günter (2004): Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA), St. Gallen / Dortmund.
- Friedrich, Helmut F. / Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Franz E. Weinert / Heinz Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung – Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie – Band 4, Göttingen u. a., S. 237-293.
- Kindermann, Carsten / Wick, Hartmut (Hrsg.) (o. J.): SelGO, Berlin o. J.. Online: <http://www.selgo.de>, Stand: Juli 2006.
- Klippert, Heinz (2004): Methoden-Training – Übungsbausteine für den Unterricht, 14., überarb. Aufl., Weinheim / Basel: 2004 (zit. nach Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn).
- Krakau, Uwe / Rickes, Mabel (2005): Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund. In: Bernadette Dilger / Peter F. E. Sloane / Ernst Tiemeyer (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel, Paderborn, S. 61-68.
- Kremer, H.-Hugo / Sloane, Peter F. E. (2000): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: Reinhard Bader / Peter F. E. Sloane (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept, Markt Schwaben, S. 71-83.
- Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik [der Universität Paderborn] (Hrsg.) (2005): Übersicht über Lernstrategien, systematisiert nach Lernhandlungen, unveröffentlichtes Arbeitspapier im Rahmen des BLK-Modellversuchs *segel-bs*, Paderborn / Soest.
- Leutner, Detlef / Leopold, Claudia (2003): Selbstreguliertes Lernen: Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In: Udo Witthaus / Wolfgang Wittwer / Clemens Espe (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld, S. 43-67.
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2004): Lehrplan zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen – Verkäuferin/Verkäufer – Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel, Düsseldorf.
- Nüesch, Charlotte / Zeder, Andrea / Metzger, Christoph (2003): Unterrichtseinheiten zur Förderung von Lernkompetenzen (Teil 2) – Materialien für die Sekundarstufe II, St. Gallen (zit. nach Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn).
- Ott, Bernd (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens – Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung, 2., überarb. Aufl., Berlin.
- Pätzold, Günter / Lang, Martin (2004): Dossier 1 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung, Dortmund.
- Schröder-Naef, Regula (1987): Schüler lernen Lernen – Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule, 3., überarb. u. erg. Aufl., Weinheim (zit. nach Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn).
- SchulG – Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 (GV.NRW, S. 102), geändert durch Gesetz vom 13. Juni 2006 (GV.NRW, S. 270), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV.NRW, S. 278).

- Siebert, Horst (2003): Lernen ist immer selbstgesteuert – eine konstruktivistische Grundlegung. In: Udo Witthaus / Wolfgang Wittwer / Clemens Espe (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld, S. 13-25.
- Sloane, Peter F. E. (2002): Schulorganisation und schulische Curriculumarbeit. In: Reinhard Bader / Peter F. E. Sloane (Hrsg.): Bildungsgangmanagement im Lernfeldkonzept – Curriculare und organisatorische Gestaltung, Paderborn, S. 9-25.
- Sloane, Peter F. E. / Dilger, Bernadette (2006): Beobachtung / Beschreibung selbst regulierten Lernens – Ein Erfahrungsbericht – Vortrag im Rahmen der 2. Skola-Fachtagung, Würzburg: 2006, Online: <http://www.blk-skola.de/modules.php?op=modload&name=DownloadsPlus&file=index&req=getit&lid=46>, Stand: Juli 2006.
- Sloane, Peter F. E. / Twardy, Martin / Buschfeld, Detlef (1998): Einführung in die Wirtschaftspädagogik, Paderborn u. a..
- Soltani, Karin (2006): Wie im Flugsimulator, in: Handelsjournal, Heft 4, S. 44-55.
- Spörer, Nadine (2003): Strategie und Lernerfolg – Validierung eines Interviews zum selbst-gesteuerten Lernen, Dissertation Universität Potsdam.
- Tenberg, Ralf (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts – Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens, Hamburg / Bad Heilbrunn.
- Tiemeyer, Ernst (2005): Lernsituationen im Einzelhandel – Qualitätsanforderungen, Materialentwicklung für Lehrkräfte und die Dokumentation auf dem NRW-Bildungsserver learnline. In: Bernadette Dilger / Peter F. E. Sloane / Ernst Tiemeyer (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern – Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel, Paderborn, S. 165-185.
- Tietje-Groß, Susanne / Tiemeyer, Ernst (Hrsg.) (2005): Verkäuferin/Verkäufer – Kauffrau im Einzelhandel/Kaufmann im Einzelhandel, Soest: 2005. Online: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kauffrau>, Stand: Juli 2006.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, S. 99-110.
- Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung – Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie – Band 4, Göttingen u. a..
- Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.) (2003): Selbst gesteuertes Lernen – Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld.

Selbstbestimmtes Lernen in der Altenpflegeausbildung

1 Zur Einführung (Kirsten Barre)

SELEA steht für *selbstständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung* und ist ein seit Oktober 2005 im Rahmen des BLK-Modellversuchprogramms SKOLA (selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) gefördertes Einzelvorhaben, das in der Hamburger Staatlichen Schule Gesundheitspflege W1 durchgeführt wird. Mehr Selbstständigkeit, Flexibilität und Eigeninitiative – so lauten auch die von den Einrichtungen der praktischen Altenpflegeausbildung immer häufiger formulierten Qualifikationsanforderungen an die Schüler. Die Gründe dieser Entwicklung sind vielschichtig. Sie lassen sich zu einem großen Teil auf die spezifisch-fachdisziplinären Entwicklungen in der Altenpflege zurückführen, wo sich seit einiger Zeit, explizit mit dem neuen Altenpflegegesetz vom 1. August 2003, eine deutliche Akademisierungs- und Professionalisierungstendenz abzeichnet. Denn die gegenwärtige Situation in der Altenpflege ist in verschiedener Hinsicht eine ganz besondere: Infolge des sich seit einigen Jahrzehnten vollziehenden demographischen Wandels, der mit einer konstant niedrigen Geburtenrate und einer zugleich insgesamt steigenden Lebenserwartung verbunden ist, wird das mittlere Lebensalter der Menschen in unserer Gesellschaft, trotz möglicher Veränderungen durch Migration, bis 2050 deutlich ansteigen.¹ Der Anteil der über 80-jährigen Menschen an der Gesamtbevölkerung wird sich in diesem Zeitraum von heute etwa vier Prozent voraussichtlich verdreifachen², wobei die Bevölkerungszahlen insgesamt etwas zurückgehen werden³. Die mit dieser Entwicklung einhergehende, zu erwartende Häufung von Multimorbidität und altersbedingten, insbesondere demenziellen Erkrankungen, stellt stationäre wie ambulante Altenpflegeeinrichtungen vor Herausforderungen, die in den kommenden Jahrzehnten aller Voraussicht nach spürbar zunehmen. Anders als in anderen Berufen geht es bei diesen wachsenden Ansprüchen an die Altenpflege nicht allein um die Bewältigung von sich verändernden Anforderungen im Sinne eines linear anwachsenden *Versorgungs*-Bedarfs, also der Lösung von logistisch-organisatorischen Problemen, die zu überwinden wären. Sondern neben den sich ebenfalls verschärfenden objektiven Rahmenbedingungen des Gesundheitswesens, insbesondere infolge des stetig zunehmenden ökonomischen Drucks, unter dem soziale Dienste er-

¹ Vgl. Statistisches Bundesamt (2003), S. 25 ff.

² Vgl. ebd., S. 31.

³ Vgl. ebd., S. 27.

bracht werden müssen, geht es vor allem darum, eine steigende Zahl von auf Hilfe angewiesenen und pflegebedürftig gewordenen Menschen in all ihrer individuellen und komplexen Besonderheit auf dem letzten Abschnitt ihres Lebens, oftmals über eine längere Zeit, *professionell helfend* und unterstützend zu begleiten. Um dieser humanitären Aufgabe nach den besten Möglichkeiten gerecht werden zu können, bedarf es mehr als nur einer größeren Flexibilität und Selbstständigkeit, die primär auf Anpassung des Handelns an sich verändernde Gegebenheiten abzielt. Um verantwortungsbewusst agieren zu können, wird es wichtiger den je die Differenziertheit des Denkens zu (re)aktivieren, das einer bloßen Anpassung an neue Anforderungen entgegentritt, diese vielmehr kritisch hinterfragt. Eben dies ist intendiert, wenn selbstbestimmtes Lernen im Sinne des kritisch-konstruktiven *Bildungsgedankens* gefördert werden soll. Die Bildungsziele, die Wolfgang KLAFFKI mit den Begriffen *Emanzipation* und *Mündigkeit* umschreibt und durch den Erwerb von *Selbstbestimmungs*-, *Solidaritäts*- und *Kritikfähigkeit* kennzeichnet⁴, finden in der Pflege durch jene Fähigkeiten ihren Ausdruck, welche *hermeneutische Fallkompetenz* konstituieren: die Kompetenz also, theoretisches Wissen auf den Einzelfall bezogen zu interpretieren. In der hermeneutischen Einzelfallkompetenz werden die spezifische *Selbst*-, *Fach*- und *Sozialkompetenz* einer bzw. eines Pflegenden in der professionell-pflegerischen Interaktion mit einem ihr bzw. ihm anvertrauten, der Hilfe bedürftigen menschlichen Individuum realisiert. Sie zu fördern und unter allen objektiven Bedingungen als zentralen Aspekt von professioneller Pflege zu erhalten, muss Aufgabe und Ziel der Altenpflegeausbildung bleiben, damit sie ihrer humanitären und ethischen Verantwortung gerecht wird und eine menschenwürdige Pflege unter allen Umständen gewährleistet werden kann.

Anhand dieser Aufgaben wird deutlich, dass es auch im Modellversuch SELEA um mehr geht als nur um *selbstständiges* Lernen. Wenn Lernen in der Altenpflegeausbildung auf die oben angeführten Kompetenzen hinführen soll, so wäre es noch angemessener, von *selbstbestimmtem* Lernen zu sprechen, das es anzustreben gilt. Denn diese Kompetenzen zu erreichen, ist vor allem eine Frage der *Selbstreflexion*, der Reflexion eigenen Handelns und eigener Lernprozesse, aber auch der Reflexion von Bedingungen, innerhalb derer sich eigenes Handeln und Denken vollziehen. Ihr soll im Rahmen des Modellversuchs an der W1 besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Wie aber kann selbstbestimmtes Lernen in der schulischen Ausbildung ermöglicht werden? Wie LANG und PÄTZOLD für den Begriff des selbstgesteuerten Lernens feststellen, muss auch dem selbstbestimmtem Lernen, das hier als bildungstheoretische Interpretation des selbstgesteuerten Lernens verstanden werden soll, ein idealtypischer

⁴ Vgl. KLAFFKI (1996), S. 15 – 41.

Charakter zugeschrieben werden.⁵ Folglich wird es darum gehen müssen, schulische Lernprozesse in gradueller Annäherung zur autonomen Gestaltung in die Hände der Lernenden zu legen und Elemente der Fremdsteuerung soweit wie möglich zu reduzieren. Für die Lehrenden bedeutet dies, Anteile der Verantwortung für Lernerfolge von Schülern, die sie bisher übernommen haben, an diese übertragen zu müssen – ein Schritt, der oft nicht leicht fallen wird, weil er mit einem nachhaltigen Wandel des Rollenbildes von Lehrenden sowie zumeist auch ihres Selbstverständnisses verbunden ist, und der seinerseits einen längeren, unterstützungsbedürftigen Lernprozess erfordert.⁶

Ganz in diesem Sinne ist das Konzept von SELEA über die drei Jahre angelegt: Um die Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens schrittweise zu erhöhen, werden bewährte schülerorientierte Unterrichtskonzepte eingeführt, die komplexitätssteigernd aufeinander aufbauen.⁷ Damit sollen im Sinne des indirekten Förderansatzes⁸ konzeptionell begründete Möglichkeiten einer dauerhaften und systematischen Verankerung selbstbestimmten Lernens auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung, im Rahmen schulischer Curriculumentwicklung, erprobt und evaluiert werden⁹. In den Zielvereinbarungen haben sich die beteiligten Lehrenden zusätzlich dafür ausgesprochen, gemäß direktem Förderansatz¹⁰ auch lernstrategische Instrumente und Methoden in den Modellklassen einführen und evaluieren zu wollen, die die Selbstbestimmung von Lernprozessen unterstützen sollen¹¹. Bei den schülerorientierten Unterrichtskonzepten handelt es sich im ersten Modellversuchsjahr um das Problemorientierte Lernen nach Heinrich ROTH. Hiernach wurden bereits Unterrichte geplant, durchgeführt und dokumentiert, deren Evaluation aus Schüler- und Lehrendensicht gegenwärtig erfolgt. Im zweiten und dritten SELEA-Jahr sind die systematische Einführung der zunehmend schülerorientierten Unterrichtskonzepte des Erfahrungsbezogenen Unterrichts nach Ingo SCHELLER und schließlich des Handlungsorientierten Unterrichts nach Hilbert MEYER vorgesehen. Flankierend finden hierzu kontinuierlich von der wissenschaftlichen Begleitung angebotene Teamqualifizierungen statt, in denen die einzelnen Stufen der Implementation sowie der Entwicklungsbedarf auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer reflektiert werden und der Transfer in die den Modellversuch übergreifende Lehrerbildung angebahnt

⁵ Vgl. LANG / PÄTZOLD (2004), S. 4.

⁶ Vgl. BUSIAN / PÄTZOLD (2004); FAULSTICH (2002).

⁷ Vgl. SELEA-Antrag (2005).

⁸ Vgl. LANG / PÄTZOLD (2004), S. 9 f.

⁹ Vgl. SELEA-Antrag (2005).

¹⁰ Vgl. LANG / PÄTZOLD (2004), S. 5 ff.

¹¹ Vgl. SELEA-Zielvereinbarungen (2006).

wird.¹² Auch erfolgte hier eine Einführung in Kriteriensätze zur spezifisch *fachdidaktischen* Reflexion und Interpretation von Lernfeldinhalten in der Altenpflegeausbildung. Im Kontext der Personalentwicklung erhebt die wissenschaftliche Begleitung darüber hinaus subjektiven Weiterbildungsbedarf der Lehrenden auch im Rahmen der regelmäßigen Teilnahme an Teamsitzungen, der Auswertung ihrer Unterrichtsreflexionen sowie mit Hilfe von Interviews. Angesichts der Aufgaben, denen sich SELEA verschrieben hat, steht nun die zentrale Frage im Vordergrund, welche Voraussetzungen grundsätzlich zu bedenken sind, damit selbstbestimmtes Lernen in der schulischen Altenpflegeausbildung besser gelingen kann. Neben schulorganisatorischen Faktoren, die als mögliche Einflussgrößen zu berücksichtigen und ggf. zu überdenken bzw. zu verändern sind, geht es im Modellversuch SELEA primär um *didaktisch-konzeptionelle*, und damit vor allem um *lerntheoretische* Überlegungen, die angestellt werden müssen. Anhand der Literatur zur Lernpsychologie wird deutlich, dass Selbstbestimmung von Schülern bereits eine Voraussetzung dafür ist, dass sich Lernprozesse überhaupt ereignen können. In seiner systematischen Auswertung von Erkenntnissen der Lerntheorie für die Pädagogik hat Heinrich ROTH bereits 1957 festgestellt, dass Lernen grundsätzlich der Bereitschaft des Lernenden hierzu bedarf, dass es für ihn einen Anlass bzw. ein Motiv geben muss, damit Lernprozesse in ihm angestoßen und aufrecht erhalten werden können.¹³ Ein *Lernwille* ist also unbedingt erforderlich, denn weder lässt sich Lernen von außen erzwingen, noch durch Überredung oder Appelle im Lernenden auslösen.¹⁴ Dies bestätigen z.B. auch die Untersuchungen von Lernwiderständen von FAULSTICH und GRELL. In Rückgriff auf den Kritischen Psychologen Klaus HOLZKAMP folgen sie einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, die nach den Gründen fragt, *warum* Menschen lernen wollen. HOLZKAMP spricht in diesem Zusammenhang von *intentionalem*, also einem gezielt beabsichtigten Lernen, das immer dann ausgelöst wird, wenn Menschen in Problemsituationen geraten und ihre bisherige Handlungsroutine nicht mehr erfolgreich ist.¹⁵ Lerngegenstände müssen demzufolge so beschaffen sein, dass ihnen von den Lernenden ein subjektiv empfundener persönlicher Sinn beigegeben werden kann; nur so wird *expansives*, von den eigenen Lebensinteressen ausgehendes Lernen, das auf die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz zielt, sich ereignen. Es ist von bloß defensivem „Lernen“ zu unterscheiden, das nicht aus einem ursprünglichen Lernbedürfnis heraus, sondern aus anderen Motiven — etwa um eine Prüfung zu bestehen — vollzogen wird, was

¹² Vgl. SELEA-Antrag (2005).

¹³ Vgl. ROTH (1970), S.231 f.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Vgl. HOLZKAMP (1993), zit. nach FAULSTICH / GRELL (2003), S. 8.

für die Interpretation von Lernwiderständen bedeutsam ist.¹⁶ Was also können Lehrende in der Altenpflegeausbildung tun, um in Schülern ein *Lernbedürfnis* auszulösen? Oder anders gefragt: Wie können die *Lehrziele* des jeweiligen Lernfeldes mit den individuellen *Lernzielen* in Einklang gebracht werden? Auch hier wird sicher schnell deutlich, dass man sich einer Ideallösung nur annähern kann, hat man es doch mit äußerst heterogenen und oft sehr großen Klassen zu tun. Auch lassen sich Bedürfnisse nicht einfach ablesen: Stets wird man auf die Interpretation und Deutung von Handlungen und Verhaltensweisen angewiesen bleiben, um Rückschlüsse auf Lernprozesse ziehen zu können. Dennoch scheint der Hinweis von Klaus HOLZKAMP, dass Lernbedürfnisse bei Menschen sich einstellen, wenn unmittelbar an ihre vitalen Interessen angeknüpft werden kann, für die Aufgabenstellung der Lehrenden zentral zu sein: Um Lernen bei Schülern bewirken zu können, müssen sie sich in einer Weise betroffen fühlen, dass ein Verlangen ausgelöst wird, etwas zu verändern.

Diesen Gedanken greift auch Heinrich ROTH in seinem lernpsychologisch begründeten Konzept des *Problemorientierten Unterrichts* auf: Ein Lernwunsch soll angestoßen werden, indem die Schüler vor ein Problem gestellt werden, das sie als ein *eigenes* Problem wahrnehmen. Nur so kann es eine *Motivation* zum Lernen sein. Ob und wie das gelingt, hängt wesentlich mit der *Gestaltung* der Lernaufgaben zusammen. Ob eine einmal gewonnene Lernmotivation anhält, ist dann entscheidend von den folgenden beiden Stufen des Lernens nach ROTH abhängig: In der Phase der *Schwierigkeit*, in der das Problem erst in allen seinen Facetten, seiner Vielschichtigkeit, seiner Komplexität etc. entfaltet wird, kann ein entstandener Lernwunsch sich verstärken, aber auch verlieren, wenn zum Beispiel ein Problem als so überwältigend empfunden wird, dass Resignation sich einstellt. Auf der dritten Stufe, der *Lösung*, zeigt sich nun, ob Lernerfolge verzeichnet und Lernziele vorläufig erreicht werden können. Auf dieser Stufe wird individuell bewertet, ob die investierten Lernaufstrengungen in einem akzeptablen Verhältnis zu den erreichbaren Lernergebnissen stehen, ob die Mühen sich lohnen. Wie schon auf der zweiten Lernstufe sind hier ganz besonders die diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden gefordert, die idealer Weise den Lernprozess jeden einzelnen Schülers im Auge behalten, um rechtzeitig Über- und Unterforderungen erkennen und dementsprechend intervenieren zu können. Die letzten drei Lernstufen, das *Tun und Ausführen*, das *Behalten und Einüben* sowie *Integration, Bereitstellung und Transfer* vervollständigen den Lernprozess im Sinne einer Verstetigung und Übertragbarkeit auf strukturell vergleichbare Situationen.¹⁷

¹⁶ Vgl. FAULSTICH / GRELL (2003), S. 7 f.

¹⁷ Vgl. ROTH (1967), S. 162 – 192; ROTH (1970), S. 179 – 294.

Auch die beiden anderen didaktischen Konzepte, die im zweiten und im dritten Jahr die konzeptionelle Arbeit leiten, knüpfen an den originären Interessen der Schüler an: Im *Erfahrungsbezogenen Unterricht* nach Ingo SCHELLER sind es ihre Erlebnisse, Erfahrungen, Phantasien etc., die, zum Ausgangspunkt gemacht, dem gesamten Unterrichtsgeschehen die Richtung weisen.¹⁸ Im Konzept des *Handlungsorientierten Unterrichts* nach Hilbert MEYER schließlich findet eingangs eine kooperative Verständigung zwischen den Lehrenden und Lernenden über Lehr- und Handlungsziele, bzw. über das Produkt des Unterrichts statt.¹⁹

Das erste SELEA-Jahr nähert sich seinem Ende und mehrere problemorientiert konzipierte Unterrichte wurden bereits durchgeführt und per Video dokumentiert. Die Unterrichtsevaluation durch die Schüler sowie durch die Lehrenden erfolgte bislang nur partiell. Konkrete Ergebnisse dieses Jahres wird die wissenschaftliche Begleitung im Zwischenbericht 2005/06 ausführen.

2 Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der Altenpflegeausbildung durch problemorientiertes Unterrichten am Beispiel der Biografiearbeit unterstützt durch gezielten Methodeneinsatz – der SELEA-Praxisbericht (Ekkehard Lauritzen)

2.1 Die W1 im Wandel von der Berufsschule zur Altenpflegeschule

Die Altenpflege-Schülerinnen in Hamburg werden zurzeit noch im dualen System ausgebildet, d.h. zwischen zwei sechswöchigen Berufsschulböcken pro Ausbildungsjahr liegen Zeiten der betrieblichen Ausbildung, die durch private überbetriebliche Ausbildungsträger unterstützt werden. Der Einschulungsjahrgang 2005, zu dem unsere beiden Versuchsklassen gehören, umfasst 7 Klassen mit jeweils knapp 30 Schülerinnen. Er ist der letzte Jahrgang, der so ausgebildet wird. Ab 1.8.2006 übernehmen staatliche und private Altenpflegeschulen die Altenpflegeausbildung nach dem neuen Altenpflegegesetz. Auch die W1 wird dann Altenpflegeschule. Dadurch ergeben sich für alle Ausbildungsstätten mehr Möglichkeiten der Verknüpfung von theoretischer und praktischer Aus-

¹⁸ Vgl. SCHELLER (1987), S. 53 ff.

¹⁹ Vgl. Meyer (1987), S. 395 ff.; Jank / Meyer (1991), S. 314 ff.; Meyer (1993), S. 343 ff.; Meyer (1994), S. 214 ff.

bildung, weil der Einfluss der Schule auf die Ausbildung wächst und durch einen zusätzlichen durchgehenden wöchentlichen Berufsschultag sich bessere Möglichkeiten ergeben, Aufgabenstellungen aus der Praxis in der Schule zu bearbeiten und die gefundenen Lösungen dann im Betrieb auszuprobieren. Die Evaluation kann dann jeweils wieder in der Schule erfolgen.

Das Thema Biografiearbeit wird nach dem noch gültigen Bildungsplan zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres im 3. Block unterrichtet. Es verlangt geradezu nach einer Verknüpfung von Theorie und praktischer Umsetzung. Wir haben im Rahmen des zurzeit noch geltenden Blockplans den Schülerinnen für die Umsetzung der Biografiearbeit 2 schulfreie Tage zur Verfügung gestellt.

2.2 Das Thema Biografiearbeit in Bildungsplan und Lernfeld

Die Biografiearbeit ist dem Lernfeld 2 für die schulische Ausbildung immanent: „Alte Menschen beim Übergang in neue Lebenssituationen begleiten“. Dieses Lernfeld weist inhaltliche Bezüge zu den Fächern „Sprache und Kommunikation“, „Wirtschaft und Gesellschaft“ (Lernbereich II) sowie zum Wahlpflichtbereich auf. Für diese Bereiche ist ausdrücklich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Biografiearbeit vorgesehen.

Lernfeld 2	Alte Menschen beim Übergang in neue Lebenssituationen begleiten	1. Ausbildungsjahr Zeitrictwert: 60 Stunden
Ziele: <p>Die Schülerinnen und Schüler erleichtern den alten Menschen den Übergang in die Pflegesituation, indem sie helfende und beratende Gespräche durchführen. Sie stellen sich dabei auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der alten Menschen ein.</p> <p>Durch aktives Zuhören versetzen sie sich in die Situation der alten Menschen und entwickeln eine empathische Grundhaltung. Außerdem beziehen sie die Erinnerungen der alten Menschen in die Gestaltung der Pflege und des Alltages ein.</p> <p>Bei der Regelung der rechtlichen und sozialen Angelegenheiten unterstützen sie die alten Menschen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erkennen aktuelle Pflegeprobleme und Ressourcen, setzen entsprechende Pflegeziele und planen geeignete pflegerische Maßnahmen. Sie beurteilen den Erfolg der durchgeführten Pflegemaßnahmen und korrigieren ihren Pflegeplan entsprechend.</p>		
Inhalte:		
Berufsschule	Betrieb	
<ul style="list-style-type: none">• Übergang von der Selbständigkeit in die Pflegebedürftigkeit• Zeitgestaltung• Vermeiden von Langeweile/Aktivierung• Aktivierung durch Ernährung• Essgewohnheiten: Erinnerung an frühere Alltagsgestaltung• Körpersprache• Gesprächsstörer• Aktives Zuhören• Heimrecht• Pflegeversicherung• Pflegestufen• Sozialrechtliche Ansprüche alter Menschen• Eintritt ins Heim• Ambulante Pflege• Abrechnung der Dienstleistungen• Umgang mit anderen Kulturen, Religionen und Altersgruppen• Pflegeplanung	<ul style="list-style-type: none">• Nahrungszubereitung mit Bewohnerinnen und Bewohner• Erstellen von Lebensläufen / Biographien• Gestaltung eines Bewohnerzimmers• Gestaltung des Tagesablaufes unter Berücksichtigung der Biographie (Hobby, Beruf)• Jahreszeitliche Feste und Aktivitäten• Feiertage und Essgewohnheiten der eigenen und anderer Kulturen• Einkaufstouren, Unterstützung bei Barzahlung	

Bezug zu Inhalten des Lernbereichs II

Einführung in die Biographiearbeit
Erstellen von Lebensläufen
Biographien in der Literatur
Berufsverbände in der Altenpflege
Tarifverträge und AVR
Betriebliches Zeugnis

Abb. 1: Lernfeld 2 des Hamburger Bildungsplans Altenpflegerin/Altenpfleger vom 1.8.2002

Der zurzeit noch nicht verabschiedete Bildungsplan für die Ausbildung der künftigen Altenpflegeschülerinnen sieht für das 2. Ausbildungsjahr 40 Stunden für das Lernfeld „Biographieorientiert pflegen“ vor. Schon um die im Rahmen

von SELEA entwickelten Lernsituationen auch künftig nutzen zu können, richten wir uns in dieser Phase des Übergangs wenn möglich nach den künftigen Vorgaben.

Diese Vorgaben werden auf der Grundlage des Altenpflegegesetzes von einer Arbeitsgruppe Altenpflege (AGA) entwickelt, die sich aus Vertretern der Betriebe, der überbetrieblichen Ausbildungsstellen, der Schulbehörde und Lehrern der W1 zusammensetzt. Ein enger Kontakt von SELEA zu den W1-Kollegen in der Arbeitsgruppe soll dazu beitragen, dass die Grundidee von SELEA, die Entwicklung und dauerhafte Verankerung selbstgesteuerten Lernens in der Altenpflege auf curricularer Basis, verwirklicht wird.

Allgemeinverbindliche Aussagen zur didaktischen Gestaltung der Lernsituationen sind im neuen Bildungsplan nicht vorgesehen. Die Arbeitsgruppe Altenpflege müsste solche Festlegungen ggf. beschließen. Von den Lehrervertretern in der AGA wird jedoch bezweifelt, dass die übrigen Beteiligten zu so weitgehenden Festlegungen bereit sein würden. Allerdings wird von den W1-Kolleginnen in der AGA eine schulinterne Handreichung für die W1 verfasst, die Hinweise auf die praktische Umsetzung der Lernsituationen gibt und offen ist für didaktisch-methodische Grundsätze. Hier liegt es für SELEA nahe, Einfluss zu nehmen. Vorbereitende Gespräche laufen zurzeit.

Auf Grund der seit 1.8.2006 bestehenden Konkurrenz der W1 gegenüber privaten Altenpflegeschulen (mindestens 6 Anträge sind bisher genehmigt), weigern sich eine Reihe von Kolleginnen, Unterrichtsmaterialien an die anderen Altenpflegeschulen weiterzureichen. Eine Kollegin berichtete, bei der Durchsicht eines Schülerordners, der die Arbeit einer gegenwärtig noch überbetrieblichen Ausbildung enthält, habe sie mehrere ihrer eignen Umdrucke gefunden, diesmal mit dem Logo der „Überbetrieblichen“. Das habe sie geärgert. Damit wird sich nach gegenwärtigem Stand der Transfergedanke bei SELEA zunächst einmal vermutlich nur begrenzt umsetzen lassen.

Grundsätze in der didaktischen Gestaltung sind in den Ausführungen zum Lernfeld „Biografieorientiert pflegen“ lediglich implizit enthalten, denn es werden für alle 33 Lernfelder des Ausbildungsgangs Altenpflege nur Ziele und Inhalte benannt.

Zu den SELEA-Kernzielen gehört die verbindliche didaktische Gestaltung von Lernumgebungen, die die Förderung selbstorganisierten Lernens der Schülerinnen und die Förderung der Selbstpflegekompetenz der zu Pflegenden konzeptionell absichern. Die Umsetzung soll in offenem, schülerorientiertem Unterricht erfolgen.

Im neuen Bildungsplan haben diese Grundsätze keinen expliziten Eingang gefunden. Jedoch wird z.B. vorgegeben, dass Schülerinnen Einflüsse reflektieren,

die ihre eigene Biografie geprägt haben. Hier liegt der offene schülerorientierte Unterricht im Sinne des SELEA-Antrags als Umsetzungsmaxime nahe.

Wenn Schülerinnen gemäß Lernfeldvorgabe im Dialog mit den alten Menschen „ihr historisches, politisches und kulturelles Bewusstsein sowie ihre Kenntnisse der Alltagsgeschichte“²⁰ erweitern sollen, wird dieses Ziel wohl nur durch selbstorganisierte Handlungsorientierung zu erreichen sein.

Die Förderung der Selbstpflegekompetenz von Pflegebedürftigen – ein zentrales Anliegen von SELEA – ist in der vorliegenden Lernfeld-Version vom 30.5.06 nicht enthalten. Hiernach soll alten Menschen lediglich ermöglicht werden, ihre Lebenserfahrungen, Sichtweisen und Perspektiven darzustellen, damit die gesprächsführenden Schüler daraus Ressourcen für den Pflegeprozess ableiten, nicht aber die alten Menschen selbst. Eine Weiterentwicklung der Lernfeldvorgaben erscheint sinnvoll.

2.3 Didaktische Überlegungen

Um die Biografie eines Menschen für die Pflege nutzen zu können, muss die Schülerin den Zusammenhang zwischen vergangenheitsorientierter Biografie und gegenwarts- und zukunftsbezogenem Verhalten von Pflegebedürftigen erkennen. Hierbei handelt es sich um einen schwierigen Prozess, weil die Verknüpfung von zeitlich weit auseinander liegenden Ereignissen in der Biografiearbeit von den Schülerinnen weitgehend selbstständig für jeden einzelnen Menschen entdeckt werden muss, denn vielen Betreuten ist dieser Zusammenhang selbst kaum präsent. Für erste Übungen bietet sich die Reflexion der eigenen Biografie an. Die Schülerinnen müssen lernen, pflegerelevante Informationen von Irrelevantem trennen zu können.

Die Schülerinnen benötigen für die Biografiearbeit historische Kenntnisse der Alltagskultur der letzten 100 Jahre eingebettet in die gesellschaftlichen Entwicklungen dieser Zeit. Dazu lassen sich z.B. Bildbände, Filme, Lebenserinnerungen und Romane einsetzen. Auch Museen verfügen über entsprechende Abteilungen. Die Lebenserfahrungen der Pflegebedürftigen sollen auch bei kollektiven Erlebnissen wie Krieg und Nachkriegszeit als individuell einzigartig erkannt werden, denn nur so kann sich individuelles Pflegeverhalten entwickeln.

Die sich im biografischen Gespräch entwickelnde Nähe zur Bewohnerin kann zur Belastung werden, wenn grenzenloses Mitgefühl entwickelt wird. Deshalb ist es notwendig, dass die Schülerinnen lernen, ihre eigenen Grenzen der Belastbarkeit zu erkennen und sich von dem Schicksal der Betreuten angemessen abgrenzen zu können.

²⁰ Unveröffentlichter Entwurf zum Bildungsplan Altenpflege in Hamburg. Stand 30.5.2006. Lernfeld 15.

Biografiearbeit soll nicht nur Erkenntnisse für die Pflege gewinnen, sondern löst allein durch ihre Durchführung bei Betreuten in der Regel positive Wirkungen wie Angstverarbeitung, Hoffnung entwickeln u.a. aus, die die Selbstpflegekompetenz der Erzählenden stärken.

Gesprächsführungsstrategien sollen den Schülerinnen helfen, ein relativ langes Gespräch (ca. 2 Stunden) zielgerichtet und erfolgreich zu führen.

Die Umsetzung der durch die Biografiearbeit gewonnenen Erkenntnisse in der Pflege ist häufig ein kreativer Akt, der alternative Wege öffnet. Die Schülerinnen benötigen dazu den Mut, individuell angepasstes Verhalten zu erproben und dessen Eignung ständig zu überprüfen.

2.4 Unterrichtsziele

Soziale Beziehungen zwischen Pflegekräften und hilfsbedürftigen Menschen enthalten immer auch persönliche Ebenen, die den Pflegeprozess beeinflussen und vom Pflegepersonal fachgerecht eingesetzt werden. In der Biografiearbeit rückt deshalb die Vertiefung der hermeneutischen Fallkompetenz ins Zentrum der Bildungsarbeit.

Aus Schülerinnen-Berichten war bekannt, dass eine Reihe von ihnen in ihren Einrichtungen eher datenorientierte Lebenslauferfassung als Biografiearbeit kennen gelernt hat. Da die Biografiearbeit nach einschlägiger Auffassung aber eher die Sichtweisen, Einstellungen und Werturteile des Einzelnen in den Mittelpunkt rückt, um auf der Basis dieses subjektiven Lebensbildes z.B. Persönlichkeitsmerkmale in die Bezugspflege einbeziehen zu können, musste ein Schwerpunkt des Unterrichts darin bestehen, die Verknüpfung der Gegenwart des Menschen mit seiner Biografie bewusst zu machen.

Dazu sollen die Schülerinnen auf verschiedenen Wegen der Frage nachgehen, welcher Art dieser Verknüpfungen sein können, welche Auswirkungen sie für gegenwärtige Verhaltensweisen und Einstellungen von Bewohnern haben können und wie man diese prägenden biografischen Ereignisse im Gespräch mit den Bewohnerinnen ermitteln kann. Zu letzterem bietet sich als Methode das „narrative Interview“²¹ an.

Weiteres Unterrichtsziel ist es, die Motivation der Schülerinnen für ihren Beruf und die Entwicklung ihrer Sozialkompetenz zu erhöhen. Mehrstündige biografische Gespräche mit Bewohnerinnen schaffen häufig eine bis dahin ungewohnte persönliche Annäherung, die auf beide Gesprächspartner euphorisierend wirkt und in künftigen Lernprozessen die Selbstwirksamkeit erhöht. Gespräche können allerdings auch viele kaum vorhersehbare Schwierigkeiten

²¹ Vgl. Specht-Tomann, Monika: Erzähl mir dein Leben. Zuhören und Reden in Beratung und Begleitung. Patmos, Düsseldorf und Zürich 2003, S. 67ff.

schaffen, mit denen die Schülerinnen spontan umgehen müssen (Traurigkeit, Weinen oder für die Schülerinnen erschreckend unakzeptable Grundhaltungen bei einzelnen älteren Menschen u.a.). Insofern kann die Personal- und Sozialkompetenz vertieft werden.

Die Dokumentation der Biografie für die Bewohnerakte übt das sichere Schreiben eigener Texte, die Reflexion der Planung und Gesprächsführung ermöglicht es, daraus weiterführende Probleme abzuleiten. Gleichzeitig begünstigt sie die Entwicklung neuer Handlungsstrategien.

2.5 Problemorientierte Planung und Umsetzung nach Roth

Die Planung von Unterricht nach Roth ist im Jahre 2006 natürlich zunächst einmal nicht besonders innovativ. Insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist diese Vorgehensweise seit Jahrzehnten verankert.

Der Einstieg beginnt nach Roth²² mit einer Motivationsphase, in der durch ein in den Unterricht eingebrachtes authentisches berufliches Problem eine Lernanforderung entsteht, die das Interesse der Schülerinnen allererst erzeugt. Für diese Phase wurden nacheinander zwei Situationsschilderungen benutzt.

Die erste Darstellung²³ „Geburt des ersten Sohns nach zwei Mädchen“ aus der Sicht der Eltern und der ältesten Schwester des Neugeborenen während des 2. Weltkriegs sollte den Schülerinnen dazu dienen, die grundlegende Verknüpfung von biografisch Erlebtem und künftigem Handeln erkennen zu lassen. Außerdem sollte die Individualität von Wahrnehmungen deutlich gemacht werden, indem aufgedeckt wird, dass dieselben Ereignisse von verschiedenen Personen ganz unterschiedlich verarbeitet werden können. Die prinzipielle Bedeutung von biografischem Erleben für die Pflege sollte von den Schülern herausgearbeitet werden. Als zentrales Problem der gesamten Lernsituation werden die Schülerinnen z.B. die Fragestellung entwickeln, wie man die Biografie eines Menschen im Pflegeprozess einsetzen kann.

In der unterrichtlichen Umsetzung ist dieses Ergebnis ist nicht ohne Lehrerintervention zu erzielen gewesen, denn die Ausgangstexte wurden von den Schülerinnen nicht gleich in ihrer Problemhaftigkeit erkannt. Viele Schüler sahen sich zunächst fragend an, was das denn wohl mit Biografiearbeit zu tun haben könnte. Ihr Vorverständnis von Biografiearbeit war eher datenorientiert. Dieses erste Erstaunen wurde auch dadurch begünstigt, dass auf einen lenkenden Arbeitsauftrag bewusst verzichtet wurde, um das eigene Problembewusstsein der

²² Vgl. Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Schroedel, Hannover 1967, S. 177 ff.

²³ Vgl. Specht-Tomann, Monika: Erzähl mir dein Leben. Zuhören und Reden in Beratung und Begleitung. Patmos, Düsseldorf und Zürich 2003

Schülerinnen zu fördern. Einzelne Schülerinnen erkannten dann doch die Bezüge zwischen biografischem Erleben und späterem Verhalten und bezogen erste Erfahrungen aus dem Pflegealltag in die Problemerarbeitung mit ein.

Als weiteres Ergebnis haben die Schülerinnen folgende Fragestellungen (Schwierigkeiten im Sinne Roths) entwickelt, die im späteren Unterricht vertiefend bearbeitet wurden.

- Warum ist jede Biografie individuell, auch wenn man dasselbe Ereignis wie andere erlebt hat?
- Welche biografischen Ereignisse sollte man erfassen?
- Welche Erfahrungen haben wir mit der Nutzung biografischer Kenntnisse in der Pflege?
- Was nützen mir Lebenslaufbiografien in der Pflege?
- Wie und wozu könnten solche individuellen Schlüsselereignisse in der Pflege genutzt werden?
- Haben diese biografischen Schlüsselereignisse auch für Demente eine Bedeutung?
- Wie müsste ein Gespräch geführt werden, damit man die gewünschten Informationen erhält?

Während der Erarbeitung dieser Fragen wurden mehrfach auch intuitive Lösungsvorschläge bzw. Erfahrungen diskutiert. Z.B. berichtete eine Schülerin von einer erheblich dementen Frau, von der man wusste, dass sie ein Fußballfan war. Immer wenn sie weglaufen wollte, was recht häufig vorkam, sagten die Pflegekräfte ihr, in ihrem Zimmer laufe Fußball im Fernsehen. Daraufhin geht sie zielstrebig auf ihr Zimmer, denn dort haben die Pflegekräfte für diesen Zweck einen Videorekorder stehen mit einer Kassette von einem Fußballspiel. Der wird eingeschaltet und die Bewohnerin beruhigt sich.

Die Schülerinnen verglichen die erarbeiteten Fragen mit den aus den Heimen bekannten Biografien in den Bewohnerakten. Dabei stellten sie Diskrepanzen fest, da die Akten zum Teil eher den Lebenslauf erfassen und zu wenig Anknüpfungspunkte für den Einsatz in der Pflege enthalten. Das führte bei den Schülerinnen zu erheblichen kognitiven Dissonanzen. Der ihnen als „Große Biografie“ bekannte Bewohnerlebenslauf war für sie eine Selbstverständlichkeit. Kaum eine der Schülerinnen wagte jedoch, bereits in dieser Phase solche Biografien als in wesentlichen Teilen nutzlos zu bezeichnen. Diese Verunsicherung schlug sich z.B. darin nieder, dass während eines zufällig in diese Phase gefallenen Unterrichtsbesuchs einem Vertreter des MDK Nord (Medizinischer Dienst der Krankenkassen, der im Rahmen der Qualitätssicherung nach SGB XI Heime und ambulante Pflegedienste vor Ort überprüft), als externe Autorität zielstrebig die Frage gestellt wurde, welche Informationen seiner Meinung nach in Heimakten als Biografie erfasst werden sollten und welche nicht. Anderen

Schülerinnen war schon die Frage peinlich, da sie von ihnen offensichtlich als indirekte und unangemessene Kritik am Unterricht angesehen wurde. Die adäquate Antwort: „Pflegerrelevantes, sonst nichts“ half mit, bei den Schülerinnen einen Sinneswandel einzuläuten.

Die zweite Situationsschilderung soll die bisher gefundenen Fragestellungen vertiefen, indem das Erleben auf einem konkreten zeitgeschichtlichen Hintergrund mit all seinen individuell verschiedenen Belastungen und Freuden in Umrissen erkannt wird und die heilende Funktion des Erzählens belastender Ereignisse erkennbar wird. Auch die Risiken für den Erzählenden (alte Wunden aufreißen) und die Herausforderungen für die Pflegenden (Nähe zu belastenden/überfordernden Ereignissen, Umgang mit emotional aufgewühlten Bewohnern) sollen verstanden werden. Als Text wurde ein Ausschnitt eines Spiegel-Interviews mit Hartmut Radebold (Spiegel 17/2005) verwendet, der die Wirkung von Erlebnissen beschreibt, die Menschen im zweiten Weltkrieg als Soldat oder Zivilist gemacht haben. Hiermit wurden u.a. folgende Fragestellungen erarbeitet:

- Welche zeitgeschichtlichen Hintergründe sollte ich mir erarbeiten?
- Wie, wo kann ich mir das Wissen erarbeiten?
- Wie gehe ich mit Bewohnern um, die über Schreckliches erzählen?
- Soll ich bei schwierigen Themen weiter fragen oder eher andere Themen suchen, das Gespräch vielleicht sogar abbrechen?
- Wie verhalte ich mich, wenn Bewohner in Tränen ausbrechen?
- Sollte ich Angehörige nach biografischen Ereignissen fragen, wenn mir das direkte Gespräch nicht gelingt?

Lösungen zu diesen Fragen (Rothschen „Problemen“) werden von den Schülerinnen mit einschlägigen fachlichen Texten erarbeitet. Bei den Methoden werden Einzel- und Gruppenarbeit bevorzugt, die die Diskussion in der Klasse vorbereiten. Wegen des für diese Lernsituation um ca. 10 Stunden geringeren Zeitbudgets der Versuchsklassen gegenüber den Vorgaben im neuen Lernfeld 15 und wegen des Unterrichts in 2 Dependancen konnten die Schülerinnen in diesem Falle leider nicht mit der in unserer schuleigenen Mediothek vorhandenen reichhaltigen Fachliteratur arbeiten und eine eigene Auswahl von Texten treffen, sondern mussten vom Lehrer ausgewählte Texte bearbeiten.

Einige Klassen besuchten zur Erhöhung der Anschaulichkeit ein Bunkermuseum, das in Hamburg in einem Röhrenbunker aus dem 2. Weltkrieg untergebracht ist.

Eine erste Erprobung der erarbeiteten Erkenntnisse (Roth: Tun und Ausführen) erfolgte in Dreiergruppen. Eine Schülerin hatte jeweils die Aufgabe, mit einer Mitschülerin ein biografisches Gespräch zu führen. Eine dritte Schülerin beobachtete und dokumentierte das Gespräch. Als Thema war vorgegeben, Erfah-

rungen und Eindrücke aus der Schulzeit zu sammeln. Als Zeitrahmen waren 30 Minuten vorgegeben.

Die dabei von den Schülerinnen gemachten Erfahrungen wurden im Auswertungsgespräch durchweg positiv gesehen, weil sie über diesen Weg viele bisher verborgene Erfahrungen und Einstellungen bei ihren Mitschülerinnen aufdecken konnten und die Beziehungen zwischen ihnen sich vertieften.

Es wurde von den Schülerinnen erkannt, dass eine Biografiearbeit mit vertrauten Mitschülerinnen über ein eher unverfängliches Thema leichter zu führen ist als mit sehr viel älteren Menschen zu sprechen, die auch sehr Belastendes erlebt haben können.

Zur Umsetzung des Biografiegesprächs in ihren jeweiligen Einrichtungen (Pflegeheime, ambulante Pflegedienste) konnten die Schülerinnen sich einen Gesprächspartner aussuchen. Die Wahl fiel in der Regel auf sehr kommunikative, nicht demente und in sich gefestigt erscheinende Betreute. Im Biografiegespräch wurde den gesprächsführenden Schülerinnen gelegentlich sehr schnell deutlich, dass ihre Einschätzungen der Betreuten sich nicht bewahrheiteten. Einige Biografiegespräche wurden deshalb abgebrochen, weil unerwartete Schwierigkeiten sich als unüberwindlich herausstellten. Dazu gehörten u.a. von Betreuten im Alltag überspielte Probleme, die im Biografiegespräch aufbrachen und geäußerte Einstellungen, die von den Schülerinnen nicht eingeordnet werden konnten: Z.B. wird in einem Gespräch die Mitteilung des Todes der Ehefrau mit Lachen begleitet, der Tod eines Hundes löst in der Erinnerung tiefe Trauer aus.

Um den Transfer des Gelernten auf neue Situationen zu fördern, wurde nach Durchführung der Biografiearbeit ein Erfahrungsaustausch ermöglicht, der in einzelnen Parallelklassen entweder in Kleingruppen oder im Klassenverband erfolgte. Schülerinnen und Lehrer erfuhren so von Erfolgen und Misserfolgen ihrer Mitschülerinnen, auch solchen die nicht in die schriftliche Reflexion aufgenommen wurden. Vor diesem Hintergrund konnten die eigenen Erfahrungen neu bewertet werden. Sie wurden dadurch gefestigt und erweitert.

Eine zweite Transferphase wird in den weiteren Biografiegesprächen liegen, die die Schülerinnen im Rahmen ihres Dienstes in den Einrichtungen durchführen.

2.6 Biografiegespräch mit Hilfe eines Kompetenzrasters planen und durchführen

Kompetenzraster werden häufig als Planungsgrundlage im Prozess des selbst-gesteuerten Lernens eingesetzt. Außerdem dienen sie als Grundlage für die Selbst – und Fremdevaluation. Wir setzen Kompetenzraster versuchsweise bei einzelnen Lernsituationen ein.

Wenn wie bei SELEA Unterricht im ersten Jahr problemorientiert nach Roth geplant wird, kann das Kompetenzraster jedoch nicht am Anfang des Lernprozesses stehen, weil dadurch die Phasen der Motivation und das selbstständige Entwickeln der zu bearbeitenden Grundschwierigkeiten partiell vorweggenommen würden. Deshalb haben wir das Kompetenzraster zur Biografiearbeit erst nach der Erarbeitung der Lösungen eingeführt. Das Kompetenzraster fasst strukturiert zusammen, ist Basis für einen Abgleich des individuell erworbenen Wissens mit den Ansprüchen der Schule und dient den Schülerinnen zur Orientierung in der Phase der Vorbereitung der praktischen Umsetzung des Gelernten in einem Biografiegespräch (Tun und Ausführen). Danach ist es ein hilfreiches Instrument zur Selbstevaluation und der Beurteilung der Biografiearbeit und der dazugehörigen Schülerreflexion durch den Lehrer.

Das hier eingesetzte Kompetenzraster²⁴ ist eine skalierte Verdichtung von gegliederten Kompetenzen, die für die Biografiearbeit in der einschlägigen Fachliteratur²⁵ beschrieben werden. Es umfasst auch Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung normalerweise nicht erreicht werden können, um die ganze Bandbreite der möglichen Kompetenzentwicklung bei Pflegekräften zu verdeutlichen.

Die folgenden 10 Kategorien werden verwendet: Vorbereitung, Wertschätzung, Geschichtskenntnisse, Einleitung des Gesprächs, Strukturieren und Impulse geben, verborgene Erkenntnisse gewinnen, Funktion für den Erzählenden erkennen, Erkenntnisse anwenden, Funktion für die Pflegekraft erkennen, Reflexion.

Für diese Kategorien werden jeweils vier Kompetenzstufen mit Hilfe von Indikatoren möglichst handlungsbezogen beschrieben, z.B. in der Kategorie „Wertschätzung“ der Indikator Stufe 4: „Ich kann dem Erzählenden mein Interesse an seiner Person und meine Neugier auf seine Lebensgeschichte vermitteln. Das erkenne ich daran, dass der Erzählende sich auf ein längeres sehr persönli-

²⁴ Siehe Anhang: *Kompetenzraster Biografiearbeit*.

²⁵ Vgl. Specht-Tomann, Monika: *Erzähl mir dein Leben. Zuhören und Reden in Beratung und Begleitung*. Patmos, Düsseldorf und Zürich, 2003. Vgl. Benner, Patricia: *Stufen der Pflegekompetenz. From Novice to Expert*. Verlag Hans Huber, Bern 1994. 3. Nachdruck 2000.

ches Gespräch einlässt und Vertrauen zu mir aufbaut. Ich kann aufmerksam Anteil an den Erzählungen nehmen, indem ich z.B. durch mimische Reaktionen, kurze sprachliche Äußerungen, Seufzer, Lachen, Stutzen mein einfühlsames Mitgehen überzeugend erkennbar mache. Ich kann dem Erzählenden ausreichend Zeit für seine Darstellungen einräumen, mich selbst zurücknehmen und die Erzählung wenig unterbrechen. Ich kann die Sichtweisen, Einstellungen und Werturteile des Erzählenden unvoreingenommen respektieren. Das heißt, ich verzichte auf eigene Bewertungen des Erzählten, auch wenn ich selbst ganz andere Einstellungen habe als der Erzählende und erteile keine Ratschläge. Ich kann die gezeigten bzw. geschilderten Emotionen des Erzählenden nachvollziehen. Ich kann mich geduldig auf einen persönlichen Erzählstil und ein individuelles Erzähltempo einlassen.“

Zur Entwicklung von Kompetenzrastern haben wir bei SELEA bisher zwei Wege beschritten: Durch Lehrer, die literaturgestützt arbeiten oder durch Schüler, die ein eher erfahrungsbezogenes Vorgehen bevorzugen.

Der Vergleich zeigt, dass in der Skalierung der Kompetenzen Lehrer zu theoretischen Vorstellungen von der Struktur der Lernschritte bei den Schülerinnen neigen und deshalb Kompetenzstufen eher willkürlich trennen. Schülerinnen besitzen gerade auf diesem Feld eine besondere Stärke, da sie hierzu ihren eigenen authentischen Lernprozess reflektieren. Sie sind allerdings wenig gewohnt und bereit, erforderliche Kompetenzen fachwissenschaftlich abgesichert zu erarbeiten. So bietet sich nach diesen Erfahrungen möglicherweise an, die von Lehrern erarbeiteten Kompetenzraster von Schülerinnen insbesondere im Hinblick auf die Skalierung überarbeiten zu lassen.

2.7 Schülerreflexion des handlungsorientierten Teils

Die didaktische Prämisse des problemorientierten Lernens sollte nicht nur die Phasen der Motivation, der Strukturierung des Lernprozesses und der fachlichen Erarbeitung leiten, sondern auch den Teil des Tuns und Ausführens.

Zur Evaluation dieser Phase und zur Beurteilung der Schülerleistungen wurden die schriftlichen Schülerreflexionen gemäß den Kriterien des Kompetenzrasters ausgewertet. Hierbei handelte es sich um die Reflexion der erzielten Ergebnisse, der Gesprächsführung und -vorbereitung, der Folgen für künftige Gespräche und der Behandlung des Spannungsbogens Distanz/Nähe zum Bewohner.

Eine systematische Auswertung der Schülerreflexionen gemäß diesen Kriterien ergab folgende Ergebnisse:

Thematische Behandlung der Schülerreflexionen

Erreichte Ziele/Indikatoren

6	6	9	3	1	
<i>reflektiert</i>			<i>ungenannt</i>		

Eigene Gedanken zum Gesprächsverlauf

5	8	6	3	3	
<i>durchdacht</i>			<i>ungenannt</i>		

Folgen für künftige Gespräche

1	6	1	4	6	7
<i>abgeleitet</i>			<i>nicht beachtet</i>		

Distanz/Nähe

	7	4	6	4	4
<i>thematisiert</i>			<i>nicht behandelt</i>		

Aus der Übersicht ergibt sich ein hohes Maß an Reflexion. Fast alle Schülerinnen haben über den Grad des Erwerbs der im Kompetenzraster beschriebenen Kompetenzen nachgedacht, 21 davon mit mindestens befriedigenden Leistungen. Auch den Gesprächsverlauf und ihre eigenen Rolle dabei haben fast alle Schülerinnen reflektiert. Für künftige Gespräche werden aber nur selten (8 Schülerinnen) Folgerungen gezogen. Auch das Thema Nähe und Distanz wird nicht einmal von der Hälfte der Schülerinnen angemessen aufgegriffen.

Zur Illustration der problemorientierten Umsetzung der Biografiegespräche werden einige Auszüge aus den Schülerreflexionen vorgestellt. Erkennbar wird daran, wie unterschiedlich stark die Schülerinnen Probleme ihres eigenen Handelns erkennen, neue Lösungen dafür suchen, neue Erkenntnisse gewinnen und diese für andere Situationen nutzbar machen können.

Erkenntnisse des Biografiegesprächs werden für die Pflege angewendet:

Nicole W.: „Die Strukturierung des Gesprächs hatte ich anfangs nicht ganz so glücklich gestaltet, ich begann mit geschlossenen Fragestellungen nach Geburtsdatum, Alter, Geburtsort, Berufe der Eltern und Schulart. Frau S. beantwortete mir zwar meine Fragen bereitwillig, doch hatte ich den Eindruck, dass das Ganze einem Verhör glich und beschloss es einmal mit einer offenen Fragestellung zu probieren, um sie zum eigenständigen Erzählen anzuregen. Ich fragte sie, wie sie damals ihren Mann kennen lernte und nach ihrer anschlie-

ßenden Heirat und dem Tod ihres Mannes im Krieg. Nun wurde sie traurig und erzählte über die schlimme Zeit im Krieg, ich fühlte mich hilflos, wollte sie aber nicht durch themenfremde Fragen in ihrem Redefluss stoppen und entschloss mich dazu ihre Hand zu halten. Diese Geste nahm sie an und ließ meine Hand während des gesamten Gespräches nicht mehr los....Dadurch das Frau S. mir von ihrer Angst des zu Bettgehens im Krieg erzählte und stets mit ihrem Beutel, der ihre wichtigsten Papiere beinhaltet, schlafen ging, wurde mir klar, warum sie an Tagen, an denen sie viel erlebt und etwas durcheinander ist, trotz sichtbarer Müdigkeit nicht bereit ist, ins Bett zu gehen und ihre Handtasche welche sie immer um den Hals trägt nicht ablegen will. Sie hat dann Angst, dass etwas passieren könnte und sieht in ihrer Handtasche wohl den Beutel von früher. Es wäre dann besser, wenn man sie einfach mit ihren Sachen auf dem Bett liegen lassen würde, so bekäme sie das Gefühl der Sicherheit.“

Neue Verhaltensweisen werden erfolgreich erprobt:

Daniel B.: „Der Moment, in dem Frau E. über den Tod ihres Vaters erzählte und ihre Gefühle sie überkamen, war für mich emotional sehr bewegend, ich fühlte mich in dem Moment aber auch hilflos. Es war in dem Moment nicht leicht tröstende Worte zu finden, ich selbst habe solche Erfahrungen noch nicht gemacht, also hatte (ich) die Befürchtung, dass meine Anteilnahme als „geheuchelt“ empfunden wird. Dem war aber nicht so, und ich war sehr froh, dass sie meine tröstenden Worte annahm.“

Grenzen der Pflegekompetenz werden erweitert:

Lina K.: „Manchmal hatte ich Hemmungen was zu fragen, weil ich ihr (der Bewohnerin) nicht zu nah treten wollte, oder dass alte Wunden aufbrechen. Nächstes Mal sollte ich versuchen trotzdem feinfühlig zu fragen. Man kann ja dann immer noch abbrechen, wenn es zu schlimm für sie wird. Bei meiner nächsten Biografie hab ich vielleicht nicht jemanden, der sich so gut vorbereitet und wo ich das Gespräch eher lenken muss, darauf sollte ich achten.“

Alternativen werden durchdacht:

Nathalie S.: „Ich hätte nicht im Rahmen einer Biografiearbeit mich zu ihr setzen sollen, sondern einfach nur mit ihr Kaffee trinken o.ä.. Mehrere kurze Gespräche über viele Tage verteilt sind vielleicht effektiver als ein langes Gespräch. ... Ich hätte mit dem Pflegepersonal besprechen müssen, dass wir ungestört sind. Das Ausfüllen der Essensbestellung und meine zusätzliche Anwesenheit hat sie überfordert. Ich hätte vorher in die Akte schauen müssen, in der vermerkt ist, dass sie unter leichten Depressionen litt, da der Tod ihres Mannes erst ein halbes Jahr her ist.“

Widerstände werden zunächst nur unvollkommen bearbeitet:

Anna M.: „Das Gespräch an sich fing ganz gut an. Frau L. fing an zu erzählen und der erste Eindruck, den ich mir von ihr machen konnte, war sehr positiv. Doch schon nach kurzer Zeit wollte Frau L. nichts mehr erzählen. Man musste ihr regelrecht alles aus der Nase ziehen und alles genau hinterfragen. Doch sogar dann wollte sie auch nicht immer antworten. Sie saß nur auf dem Stuhl da und starrte ins Leere.... Nach einer Viertelstunde musste ich mich manchmal auch für ein paar Sekunden zurückziehen, um nachzudenken, was ich sie denn als nächstes fragen könnte.... Wo ich bemerkte, dass Frau L. keine Lust mehr hatte und es auch äußerte, beendete ich das Gespräch und bedankte mich für die Informationen, die ich von ihr erlangt habe. Besser machen könnte ich es, indem ich eventuell ein Familienmitglied zu diesem Gespräch mit einladen könnte, um mehr Informationen zu erhalten. Für mich als Unterstützung würde ich eine Pflegekraft hinzuziehen, die mir helfen würde, wenn ich nicht mehr weiter wüsste was ich fragen soll.“

Selbstpflegekompetenz gestärkt:

Raphael F.: „Während des Erzählens war Frau U. überwiegend gut gelaunt und konnte auch offensichtlichen Negativerfahrungen Positives abgewinnen. Auf Nachfragen zu Negativerfahrungen wie beispielsweise der Tod vom Ehemann und der Mutter oder die Vertreibung aus Schlesien reagierte Frau U. kurz betroffen, erholte sich jedoch recht schnell. Der Tod der Mutter wurde von Frau U. als schlimme Zeit erlebt, zwischenzeitlich hielt Frau U. ihre Mutter für noch am Leben. Außerdem äußerte Frau U. Heimweh nach Ohlau und würde sich gern noch einmal dort ihre frühere Wohngegend ansehen. Zur Visualisierung alter Erinnerungen blätterte ich mit Frau U. in einigen ihrer Fotoalben. Zwischenzeitlich hatte ich den Eindruck als würden bestimmte Ereignisse, sowohl positive wie negative, erneut vor Frau U.'s geistigem Auge stattfinden. Ich denke, dass Frau U. so Gelegenheit hatte, Dinge neu zu bewerten und zu reflektieren oder sich einfach erneut ins Gedächtnis zu rufen. Frau U. hat sich vor, während und nach dem Gespräch über mein gezeigtes Interesse sehr erfreut gezeigt.“

2.8 Lernportfolio

Das Lernportfolio ist eine Zusammenstellung von Lernergebnissen, für die die Schülerinnen Stolz entwickeln sollen. Um Dritten z.B. bei Bewerbungen die Vielschichtigkeit und Differenziertheit ihres Lernprozesses besser als durch eine Note im Zeugnis transparent zu machen und sich stets selbst an vergangene Lernprozesse erinnern zu können, sollen Reflexionen des Lernprozesses die

Arbeitsergebnisse ergänzen. Dadurch wird auch die Selbstwirksamkeit des Lernprozesses positiv unterstützt und eine ständige Reflexion der eigenen Lernstrategien begünstigt.

SELEA hat in seinen beiden Versuchsklassen im zweiten von sechs Blöcken im Jahre 2006 das Lernportfolio eingeführt. Der Zeitpunkt erschien uns günstig, da mit der reflektierten Biografie-Arbeit bereits ein erster Bestandteil des Portfolios im Unterricht erarbeitet werden sollte. Als weitere Bestandteile wurden ein Lernerfolg aus dem ersten Block sowie eine reflektierte Klassenarbeit aus dem laufenden Block vorgeschlagen.

Das Lernportfolio besteht aus einer Mappe mit einem repräsentativen Deckblatt, das auch den jeweiligen Schülernamen enthält. Sie wurde von der W1 zur Verfügung gestellt. Während der Blockwochen wird sie in der Schule aufbewahrt, um daran arbeiten zu können.

Das Konzept wurde den Schülerinnen mit Hilfe einer Powerpoint-Präsentation vorgestellt. Während eine Klasse diese Neuerung interessiert und wohlwollend aufnahm, regte sich in der Parallelklasse zunächst Protest. Ausgehend von wenigen Wortführern richtete er sich gegen zusätzliche Arbeitsbelastungen, Zweifel am Sinn des Vorgehens und Unsicherheiten über die konkrete Form der Lernportfolioarbeit. Dieser Widerstand konnte nur durch erhebliche Überzeugungsarbeit und pädagogischen Druck überwunden werden.

Für Einführungen des Lernportfolios in anderen Klassen werden wir vermutlich zunächst ein erstes Inhaltsprodukt für das Lernportfolio fertig stellen lassen und erst im Anschluss daran das Lernportfolio einführen.

Eine Begutachtung der Lernportfolios am Blockende ergab überwiegend positive Ergebnisse. So wurden einige Deckblätter von den Schülerinnen individuell gestaltet. Neben der Biografie-Arbeit und deren Reflexion wurden z.B. Fotos von selbst erstellten Plakaten für Präsentationen einbezogen, gute Klassenarbeiten, aber auch Korrekturen misslungener Arbeiten und sich anschließende Reflexionen:

Franziska zur Klassenarbeit Nr. 2 vom 21.6.06 in Geriatrie: „Diese Klassenarbeit ist nicht meine beste Arbeit. Wenn ich mir die Arbeit ansehe, wird deutlich, dass ich mit dem Thema Hypertonie gut zurechtkomme. Das Thema Arteriosklerose macht mir allerdings noch Probleme. Ein Grund warum die Arbeit mir nicht so gut gelungen ist, ist vielleicht das mangelnde Lernen. Übers Wochenende hatte ich nicht viel Lust. Allerdings fand ich, dass das Thema Arteriosklerose zu schnell durchgenommen wurde. Der Unterricht war auch nicht so gestaltet wie ich es von der Lehrerin gewohnt war. Das soll jetzt aber nicht heißen, dass ich der Lehrerin die Schuld gebe. Ich hatte das Thema nicht gut verstanden. Ich versuche zur nächsten Arbeit Problemfragen nochmals mir erläutern zu lassen, um die nächste Arbeit besser zu schreiben. Die darauf fol-

genden Seiten zeigen die Berichtigung der Arbeit, um aus meinen Fehlern zu lernen und den Lernstoff nochmals zu verfestigen.“

Jennifer: „Die Anforderung an das selbstständige Lernen bei SELEA fällt mir oftmals sehr schwer, da ich so ein Lernen nicht kenne. Ich finde es auf der einen Seite sehr gut, aber auf der anderen Seite ist es sehr schwer für mich, da ich aus einer Hauptschule komme und so was nie gelernt habe. Ich freue mich darauf, noch mehr zu lernen, um auch in meinem späteren Leben das selbstständige Lernen weiter fortführen zu können.“

2.9 Evaluation

Die Evaluation des Unterrichts zur Erfassung des Grads der Problemlösungskompetenz der Schülerinnen erfolgte mit Hilfe eines Fragebogens von Frau Prof. Dr. Greb, unserer wissenschaftlichen Begleitung²⁶. Dazu vermerken die Schülerinnen in 18 Fragen auf einer sechsstufigen Skala z.B. zwischen „sehr“ und „nicht“ ihre individuellen Einschätzungen im Hinblick auf die problemorientierten Unterrichtsinhalte.

Als wichtigste Ergebnisse lassen sich festhalten: Alle Schülerinnen gaben in den Abstufungen 1 – 3 (von 6) an, sie hätten das dem Unterricht zugrunde liegende Problem

- leicht erkannt,
- empfanden es als praxisnah und interessant,
- erkannten, woraus sich das Problem zusammensetzt,
- hatten Spaß an der Recherche zu den einzelnen Bausteinen der Probleme,
- gaben an, dass es lange dauerte, das Problem zu lösen.

7 von 23 Schülerinnen äußerten, dass ihnen die Recherche zu den Bausteinen des Problems schwer gefallen sei. 5 Schülerinnen suchten dazu Hilfe bei Mitschülerinnen, 11 beim Lehrer.

17 Schülerinnen gaben an, Probleme in der Gruppe gelöst zu haben, 9 waren mit der Hilfe in der Gruppe eher unzufrieden. 21 von 24 Schülerinnen äußerten sich zufrieden mit der gefundenen Lösung, 22 gaben an, im Rückblick den Lösungsweg nachvollziehen zu können.

Einzelne Schülerinnen gaben in einer offenen Fragestellung zum Lerneffekt des Problems folgendes an:

- Man sollte versuchen Zusammenhänge zu sehen in Bezug auf Menschen
- Ich werde noch einige Biografien schreiben/erarbeiten müssen, damit ich eine wirklich gute/hilfreiche B. entwickeln kann

²⁶ Siehe Anhang: Evaluationsbögen zur *Auswertung Problemorientierten Unterrichts*.

- Andere Sichtweisen und Vorstellungen (2x)
- Ich kann besser alleine arbeiten, die ganzen unnötigen Diskussionen der „Klassengemeinschaft“ bringen mich nur von meinen Zielen ab.
- Die Wichtigkeit der Arbeit mit der Biographie, um Menschen besser kennen zu lernen und besonders verstehen zu lernen.
- Das man das Problem aus verschiedenen Sichtweisen (Personen) sehen muss und welche Gefühle dort im Spiel sind.

Die vorgestellten Ergebnisse stammen nicht aus einer der beiden SELEA-Versuchsklassen, sondern aus einer Parallelklasse, die durch einen SELEA-Kollegen im innerschulischen Transfer vom SELEA-Projekt profitiert. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese Schülerinnen eher lehrerorientiert nach Lösungen suchen als wir es bei unseren Versuchsklassen vermuten. Trotzdem ist die positive Auswirkung der problemorientierten Aufgabenstellung in den Schülerangaben vielfach offensichtlich.

Eine Blockabschlussbefragung (20 Fragen) der Klasse zu eher methodisch orientierten Themen des selbstgesteuerten Lernens zeigt ein gemischtes, überwiegend positives Bild:

- 20 von 27 Schülerinnen haben sich ohne dazu aufgefordert zu sein, eigene Ziele in Bezug auf ihr eigenes Lernen gesetzt und diese auch erreicht.
- 20 von 28 Schülerinnen können sich konkret vorstellen, wie sie das Gelernte im Betrieb umsetzen können.
- 19 Schülerinnen lernen vor allem, um gute Noten zu bekommen. Nur bei 9 Schülerinnen trifft das nicht zu.
- Immerhin sind 17 Schülerinnen in diesem Block auf Themen gestoßen, die sie so neugierig gemacht haben, dass sie daraufhin selbstständig nach zusätzlichen Informationen suchten.
- Eine Würdigung ihrer Lernerfolge erfahren die Schülerinnen vor allem zu Hause (19), Stolz auf sich selbst entwickeln 15 Schülerinnen. Von Lehrern und Mitschülern bekommen jeweils 11 Schülerinnen Anerkennung für Lernerfolge. Ganz hinten rangieren die Ausbildungsbetriebe (8).
- 12 Schülerinnen besitzen 4 und mehr Fachbücher, 4 Schülerinnen haben kein einziges, die übrigen (12) verfügen über 1 – 3 eigene Fachbücher.

2.10 Zwischenbilanz und Ausblick

Die SELEA-Projektgruppe diskutiert bis heute die Frage der Bedeutung der curricularen Ausrichtung auf das problemorientierte Lernen nach Roth u.a. für das selbstgesteuerte Lernen einerseits und der Bedeutung äußerer Rahmenbedingungen, Lernarrangements, Methoden und Ressourcenzugängen von Schülerinnen für das selbstgesteuerte Lernen andererseits.

Unser Antrag und der Forschungsansatz von SELEA sind vorrangig curricular ausgerichtet. Da jede curriculare Planung in der unterrichtlichen Umsetzung Entscheidungen über die Methoden bedingt, kommen wir um entsprechende Überlegungen nicht herum und richten diese natürlich am Ziel des selbstgesteuerten Lernens aus.

Aus der althergebrachten praktischen Umsetzung des Unterrichts wissen wir, wie negativ z.B. die traditionelle Sitzordnung (die Teilung des Klassenraums in „vorn“ und „hinten“) und das Pausenzeichen für das Rollenverhalten von Schülern und Lehrern im Hinblick auf Selbststeuerung wirken. Ein Besuch im Hamburger Schulmuseum mit einer Unterrichtsstunde nach den Grundsätzen der Schwarzen Pädagogik des Kaiserreichs hat das vielen Kolleginnen drastisch vor Augen geführt. An Verbesserungen unserer Ausgangslage arbeiten wir weiter.

Lernportfolio und Kompetenzraster haben erste Bewährungsproben bestanden. Sie werden nach gegenwärtigem Planungsstand in noch zu diskutierender Form auch in die restrukturierte neue Altenpflegeausbildung nach dem Altenpflegegesetz eingehen. Die Mediothek unserer Schule mit ihren 40 Arbeitsplätzen hat sich als Arbeitsplatz für selbstgesteuertes Lernen bewährt.

Die klassische Problemorientierung des Unterrichts nach Roth erscheint als geeignete Basis für die Förderung selbstgesteuerten Lernens, weil sie

1. das Erkennen von Problemen (Wann liegt ein Problem vor?),
2. die vertiefende Problemanalyse (z.B. Konstellation, Begriffe, Mehrperspektivität),
3. die systematische Suche nach Lösungen des Problems sowie
4. die Erprobung und Beurteilung gefundener Lösungswege gezielt fördert,
5. und in Übungsphasen den strukturellen Transfer auf ähnliche Situationen ermöglicht.

Zusätzliche methodische Überlegungen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, die keinesfalls im Widerspruch zu Roth stehen, erscheinen sinnvoll.

In den beiden folgenden SELEA-Jahren werden Erfahrungsbezogenheit und Handlungsorientierung die problemorientierte Vorgehensweise nach Roth ergänzen.

3 Literatur

Busian, Anne / Pätzold, Günter (2004): SKOLA-Dossier 4. Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit. Dortmund. Im Internet unter:

- www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=19 (letzter Zugriff: 30. 06. 2006).
- Faulstich, Peter (2002): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ Faulstich02_02.pdf (letzter Zugriff: 30. 06. 2006).
- Faulstich, Peter / Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. <http://www.die-bonn.de/selber/materialien/assets/Lernwiderstaende.pdf> (letzter Zugriff: 30. 06. 2006).
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, zit. nach Faulstich, Peter / Grell, Petra (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. <http://www.die-bonn.de/selber/materialien/assets/Lernwiderstaende.pdf> (letzter Zugriff: 30. 06. 2006).
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. 5. Auflage, Berlin.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage, Weinheim, Basel.
- Lang, Martin / Pätzold, Günter (2004): SKOLA-Dossier 1. Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=19> (letzter Zugriff: 30. 06. 2006).
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Berlin.
- Meyer, Hilbert (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Auflage, Frankfurt am Main.
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 6. Auflage, Frankfurt am Main.
- Roth, Heinrich (1967): Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover.
- Roth, Heinrich (1970): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 12. Auflage, Hannover.
- Scheller, Ingo (1987): Erfahrungsbezogener Unterricht. 2. Auflage, Frankfurt am Main.
- Statistisches Bundesamt (2003): Bevölkerung Deutschlands bis 2050. 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Presseexemplar, Wiesbaden. Im Internet unter: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2003/Bevoelkerung_2050.pdf (letzter Zugriff: 30. 06. 2006).

Anhang: Kompetenzraster Biografarbeit von

Kategorie	Indikator Stufe 1	Indikator Stufe 2	Indikator Stufe 3	Indikator Stufe 4
Vorbereitung	Ich kann einen geschützten Raum für den Erzählenden schaffen, indem ich eine für den Erzählenden angenehme Umgebung wähle und arrangiere: Ich kann mir Themen überlegen, die ich zur Grundlage des Gesprächs machen will.	Ich kann einen geschützten Raum für den Erzählenden schaffen, indem ich eine für den Erzählenden angenehme Umgebung wähle und arrangiere und Störungen des Gesprächs antizipierend vermeide. Ich kann mir Themen überlegen, die ich zur Grundlage des Gesprächs machen will. Dazu nutze ich meine bisherigen Kenntnisse der Person des Erzählenden.	Ich kann einen geschützten Raum für den Erzählenden schaffen, indem ich eine für den Erzählenden angenehme Umgebung wähle und arrangiere und Störungen des Gesprächs antizipierend vermeide. Ich kann mir Themen überlegen, die ich zur Grundlage des Gesprächs machen will. Dazu nutze ich meine bisherigen Kenntnisse der Person des Erzählenden. Ich kann planen wie ich reagiere, wenn die Erzählung alte Wunden der Erzählenden aufbricht und starke Emotionen freisetzt (z.B. Taschentücher bereithalten, Hilfe holen, Gespräch ab-/unterbrechen).	Ich kann einen geschützten Raum für den Erzählenden schaffen, indem ich eine für den Erzählenden angenehme Umgebung wähle und arrangiere und Störungen des Gesprächs antizipierend vermeide. Ich kann mir Themen überlegen, die ich zur Grundlage des Gesprächs machen will. Dazu nutze ich meine bisherigen Kenntnisse der Person des Erzählenden. Ich kann aus Erfahrung intuitiv reagieren, wenn die Erzählung alte Wunden der Erzählenden aufbricht und starke Emotionen freisetzt (z.B. Emotionen aufgreifen und durch Fragen vorsichtig beeinflussen, Gespräch ab-/unterbrechen).
Wertschätzung	Ich kann dem Erzählenden ausreichend Zeit für seine Darstellungen einräumen.	Ich kann dem Erzählenden mein Interesse und meine Neugier an seiner Person und seiner Geschichte vermitteln. Das erkenne ich daran, dass der Erzählende sich auf ein längeres Gespräch einlässt. Ich kann dem Erzählenden ausreichend Zeit für seine Darstellungen einräumen.	Ich kann dem Erzählenden mein Interesse und meine Neugier an seiner Person und seiner Geschichte vermitteln. Das erkenne ich daran, dass der Erzählende sich auf ein längeres Gespräch einlässt. Ich kann aufmerksam Anteil an den Erzählungen nehmen, indem ich z.B. durch mimische Reaktionen, kurze sprachliche Äußerungen, Seufzer, Lachen, Stützen mein einfühlsames Mitgehen erkennbar mache. Ich kann dem Erzählenden ausreichend Zeit für seine Darstellungen einräumen.	Ich kann dem Erzählenden mein Interesse an seiner Person und meine Neugier auf seine Lebensgeschichte vermitteln. Das erkenne ich daran, dass der Erzählende sich auf ein längeres sehr persönliches Gespräch einlässt und Vertrauen zu mir aufbaut. Ich kann aufmerksam Anteil an den Erzählungen nehmen, indem ich z.B. durch mimische Reaktionen, kurze sprachliche Äußerungen, Seufzer, Lachen, Stützen mein einfühlsames Mitgehen überzeugend erkennbar mache. Ich kann dem Erzählenden ausreichend Zeit für seine Darstellungen einräumen, mich selbst zurücknehmen und die Erzählung wenig unterbrechen. Ich kann die Sichtweisen, Einstellungen und Werturteile des Erzählenden unvoreingenommen respektieren. Das heißt, ich verzichte auf eigene Bewertungen des Erzählten, auch wenn ich selbst ganz andere Einstellungen habe als der Erzählende und erteile keine Ratschläge. Ich kann die gezeigten bzw. geschilderten Emotionen des Erzählenden nachvollziehen. Ich kann mich geduldig auf einen persönli-

Geschichtskenntnisse	Ich kann einige geschichtliche Ereignisse der letzten 100 Jahre nennen und kann einige Namen bekannter Persönlichkeiten aus dieser Zeit ihrem Wirkungskreis zuordnen.	Ich kann einige geschichtliche Ereignisse der letzten 100 Jahre skizzieren und kann einige Namen bekannter Persönlichkeiten aus dieser Zeit ihrem Wirkungskreis zuordnen. Die Entwicklung der Lebensumstände in dieser Zeit sind mir grob bekannt und ich kann mir dadurch Erzählungen aus dieser Zeit ansatzweise vorstellen.	Ich kann einige geschichtliche Ereignisse der letzten 100 Jahre skizzieren und kann einige Namen bekannter Persönlichkeiten aus dieser Zeit ihrem Wirkungskreis zuordnen. Die Entwicklung der Lebensumstände in dieser Zeit sind mir beispielhaft bekannt und ich kann mir dadurch Erzählungen aus dieser Zeit recht klar vorstellen.	Ich kann dem Erzählenden freudlich begrüßen, schnell eine persönliche Beziehung aufbauen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen sowohl auf die erzählende Person als auch meine eigene Person individuell abgestimmten Erzählstimulus planen. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.	Ich kann dem Erzählenden freudlich begrüßen, schnell eine persönliche Beziehung aufbauen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen sowohl auf die erzählende Person als auch meine eigene Person individuell abgestimmten Erzählstimulus planen. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.	Ich kann einige geschichtliche Ereignisse der letzten 100 Jahre skizzieren und kann einige Namen bekannter Persönlichkeiten aus dieser Zeit ihrem Wirkungskreis zuordnen. Die Entwicklung der Lebensumstände in dieser Zeit sind mir grob bekannt und ich kann mir dadurch Erzählungen aus dieser Zeit ansatzweise vorstellen.	Ich kann dem Erzählenden freudlich begrüßen, schnell eine persönliche Beziehung aufbauen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen sowohl auf die erzählende Person als auch meine eigene Person individuell abgestimmten Erzählstimulus planen. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.
Einleitung des Gesprächs	Ich kann den Erzählenden begrüßen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen Erzählstimulus planen. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.	Ich kann den Erzählenden freudlich begrüßen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen auf meine eigene Neugier abgestimmten Erzählstimulus planen. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.	Ich kann den Erzählenden freudlich begrüßen, schnell eine persönliche Beziehung aufbauen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen sowohl auf die erzählende Person als auch meine eigene Person individuell abgestimmten Erzählstimulus planen. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.	Ich kann dem Erzählenden freudlich begrüßen, schnell eine persönliche Beziehung aufbauen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen sowohl auf die erzählende Person als auch meine eigene Person individuell abgestimmten Erzählstimulus planen und damit offen und authentisch das Gespräch einleiten. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.	Ich kann dem Erzählenden freudlich begrüßen, schnell eine persönliche Beziehung aufbauen und ihm mein Anliegen erklären. Ich kann einen sowohl auf die erzählende Person als auch meine eigene Person individuell abgestimmten Erzählstimulus planen und damit offen und authentisch das Gespräch einleiten. Dabei verfolge ich erkennbar das Ziel, Ereignisse aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren.		
Strukturieren, Impulse geben	Ich kann den Erzählenden auffordern weiter zu erzählen, wenn er hängt.	Ich kann dem Erzählenden Hilfestellung geben, wenn er hängt. Ich verzichte weitgehend auf das Abfragen von biografischen Fakten (wer, wann, wo... = „Polizeifragen“). Meine Fragen ergeben sich aus der Erzählung.	Ich kann dem Erzählenden Hilfestellung geben, wenn er hängt, ihn einfühlsam ermutigen, weiter zu erzählen wenn er stockt. Ich kann erkennen, wann die Haupterzählung abgeschlossen ist und danach mit gezielten Nachfragen mein Verständnis vertiefen. Meine Fragen zielen darauf ab, wie es zu bestimmten Situationen im Leben des Erzählenden kam und wie er sich dabei verhalten hat.	Ich kann dem Erzählenden Hilfestellung geben, wenn er hängt, ihn einfühlsam ermutigen, weiter zu erzählen wenn er stockt. Ich kann erkennen, wann die Haupterzählung abgeschlossen ist und danach mit gezielten Nachfragen mein Verständnis vertiefen. Meine Fragen zielen darauf ab, wie es zu bestimmten Situationen im Leben des Erzählenden kam und wie er sich dabei verhalten hat.	Ich kann dem Erzählenden Hilfestellung geben, wenn er hängt, ihn einfühlsam ermutigen, weiter zu erzählen wenn er stockt. Ich kann erkennen, wann die Haupterzählung abgeschlossen ist und danach mit gezielten Nachfragen mein Verständnis vertiefen. Meine Fragen zielen darauf ab, wie es zu bestimmten Situationen im Leben des Erzählenden kam und wie er sich dabei verhalten hat.		Ich kann dem Erzählenden Hilfestellung geben, wenn er hängt, ihn einfühlsam ermutigen, weiter zu erzählen wenn er stockt. Ich kann erkennen, wann die Haupterzählung abgeschlossen ist und danach mit gezielten Nachfragen mein Verständnis vertiefen. Meine Fragen zielen darauf ab, wie es zu bestimmten Situationen im Leben des Erzählenden kam und wie er sich dabei verhalten hat.
			Ich verzichte weitgehend auf das Abfragen von biografischen Fakten (wer, wann, wo... = „Polizeifragen“). Ich kann das Gespräch weiter entwickeln, indem ich je nach Situation Fragen stelle, die aus ethischem Interesse zum Erzählenden führen und nicht von ihm ablenken.	Ich verzichte weitgehend auf das Abfragen von biografischen Fakten (wer, wann, wo... = „Polizeifragen“). Ich kann das Gespräch weiter entwickeln, indem ich je nach Situation Fragen stelle, die aus ethischem Interesse zum Erzählenden führen und nicht von ihm ablenken.	Ich verzichte weitgehend auf das Abfragen von biografischen Fakten (wer, wann, wo... = „Polizeifragen“). Ich kann das Gespräch weiter entwickeln, indem ich je nach Situation Fragen stelle, die aus ethischem Interesse zum Erzählenden führen und nicht von ihm ablenken.		Ich verzichte weitgehend auf das Abfragen von biografischen Fakten (wer, wann, wo... = „Polizeifragen“). Ich kann das Gespräch weiter entwickeln, indem ich je nach Situation Fragen stelle, die aus ethischem Interesse zum Erzählenden führen und nicht von ihm ablenken.

				nach Situation Fragen stelle, die aus ehrlichem Interesse zum Erzählenden führen und nicht von ihm ablenken. Ich kann Andeutungen und Anspielungen im Rahmen der Erzählung aufgreifen bzw. für ein späteres Gespräch vormerken. Wenn der Erzählende durcheinander kommt, kann ich ihm durch Fragen helfen, sich z.B. inhaltlich, räumlich oder zeitlich neu zu orientieren.
Verborgene Erkenntnisse gewinnen	Ich kann auffällige Mimik und Gestik des Erzählenden registrieren.	Ich kann auffällige Mimik und Gestik des Erzählenden registrieren und gelegentlich einen vagen Zusammenhang mit dem Erzählten herstellen.	Ich kann auffällige Mimik und Gestik des Erzählenden registrieren und gelegentlich einen vagen Zusammenhang mit dem Erzählten herstellen. Widersprüche fallen mir auf, z.B. gezeigte Freude bei traurigen Inhalten.	Ich kann persönliche Eigenarten des Erzählenden registrieren, also z.B. Sprechtempo, Lautstärke, Körperhaltung, Blickrichtung, Versprecher, Betonungen, scheinbar nebensächliche Bewegungen oder Aktivitäten. Diese kann ich als zusätzliche Informationen für das Erkennen der persönlichen Sichtweisen nutzen.

Funktion für den Erzählen- den erkennen	Ich kann spüren, dass die Erzählung beim erzählenden Veränderungen bewirkt hat und kann diese grob beschreiben (z.B. fühlt sich besser).	Ich kann spüren, dass die Erzählung beim erzählenden Veränderungen bewirkt hat und kann diese beschreiben (z.B. fühlt sich erleichtert, traurig, stolz).	Ich kann spüren, dass die Erzählung beim erzählenden Veränderungen bewirkt hat und kann diese beschreiben (z.B. fühlt sich erleichtert, traurig, stolz). Ich kann grobe Vermutungen darüber anstellen, welchen Einfluss das auf unsere Pflegebeziehung und sein Selbstbild haben könnte.	<p>Ich kann anhand der Erzählung erkennen, welche positive Wirkung sie für den Erzählenden haben könnte: z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Integrieren von Erfahrungen, -Selbstschutz durch Rechtfertigung, -Entlastung durch Geständnis, -Selbsterhöhung durch Heldengeschichten, -Aggressionsverringern durch Kritik an Dritten, -Angstverarbeitung durch wiederholtes Erzählen traumatischer Erlebnisse, Sehnsuchterfüllung durch erzählte Wunschträume, -Hoffnung entwickeln durch Zukunftspläne. <p>Ich kann aus der Erfahrung intuitiv Vermutungen darüber anstellen, welchen Einfluss das auf unsere Pflegebeziehung und sein Selbstbild haben könnte. Daraus kann ich Konsequenzen für zukünftige Biografiegespräche ableiten.</p>
--	--	--	--	---

Erkenntnisse anwenden	Ich kann einzelne Erkenntnisse aus der Biografarbeit bei der Pflege berücksichtigen.	Ich kann die durch die Biografarbeit erfahrenen äußeren Einflüsse, vielfältigen Lebenssituationen und deren subjektive Verarbeitung durch den Erzählenden und seine bekannt gewordenen Persönlichkeitsmerkmale in die Pflegeplanung einbeziehen.	Ich kann die durch die Biografarbeit erfahrenen äußeren Einflüsse, vielfältigen Lebenssituationen und deren subjektive Verarbeitung durch den Erzählenden und seine bekannt gewordenen Persönlichkeitsmerkmale in die Pflegeplanung einbeziehen und meinen Kolleginnen erläutern.	Ich kann die durch die Biografarbeit erfahrenen äußeren Einflüsse, vielfältigen Lebenssituationen und deren subjektive Verarbeitung durch den Erzählenden und seine bekannt gewordenen Persönlichkeitsmerkmale intuitiv in die Bezugspflege einbeziehen und hinterher kritisch reflektieren.	
Funktion für die Pflegekraft erkennen	Ich kann bei mir selbst beobachten und grob beschreiben, wie mich die biografische Arbeit beeinflusst.	Ich kann bei mir selbst beobachten und beschreiben, wie mich die biografische Arbeit beeinflusst. Ich kann beobachten und beschreiben, wie die biografische Arbeit meinen eigenen Horizont erweitert und der zwischenmenschliche Umgang mit dem Bewohner sich verbessert.	Ich kann bei mir selbst beobachten und beschreiben, wie mich die biografische Arbeit die psychischen Belastungen der Pflegesituation leichter verarbeiten lassen. Ich kann beobachten und beschreiben, wie die biografische Arbeit meinen eigenen Horizont erweitert und der zwischenmenschliche Umgang mit dem Bewohner sich verbessert. Ich kann Respekt gegenüber dem Erzählenden entwickeln, indem ich Gelungenes und Misslungenes aus der Lebensgeschichte des Erzählenden als Begründung dafür heranziehe.	Ich kann bei mir selbst beobachten und beschreiben, wie mich die biografische Arbeit die psychischen Belastungen der Pflegesituation leichter verarbeiten lassen. Ich kann beobachten und beschreiben, wie die biografische Arbeit meinen eigenen Horizont erweitert und der zwischenmenschliche Umgang mit dem Bewohner sich verbessert. Ich kann Respekt gegenüber dem Erzählenden entwickeln, indem ich Gelungenes und Misslungenes aus der Lebensgeschichte des Erzählenden als	

					Begründung dafür heranziehe. Die gewonnenen Erkenntnisse schlagen sich nieder in intuitivem Pflegehandeln.
Reflexion	Ich kann die Biografiearbeit unter Zugrundelegen der oben geschilderten Kompetenzen durchdenken, indem ich einzelne erreichte Ziele und die dazugehörenden Indikatoren benennen kann.	Ich kann die Biografiearbeit unter Zugrundelegen der oben geschilderten Kompetenzen durchdenken, indem ich einzelne erreichte Ziele und die dazugehörenden Indikatoren benennen kann. Ich kann eigene Gedanken dazu schildern, warum das Gespräch so gelaufen ist, wie es lief.	Ich kann die Biografiearbeit unter Zugrundelegen der oben geschilderten Kompetenzen abwägend durchdenken, indem ich die erreichten Ziele und die dazugehörenden Indikatoren benennen kann. Ich kann eigene Gedanken dazu schildern, warum das Gespräch so gelaufen ist, wie es lief, welche Alternativen bestanden haben, warum kann darüber nachdenken, inwieweit ich bei mir einzelne Einstellungen und Sichtweisen durch die Biografiearbeit verändert habe.	Ich kann die Biografiearbeit unter Zugrundelegen der oben geschilderten Kompetenzen abwägend durchdenken, indem ich die erreichten Ziele und die dazugehörenden Indikatoren benennen kann. Ich kann eigene Gedanken dazu schildern, warum das Gespräch so gelaufen ist, wie es lief, welche Alternativen bestanden haben und was daraus für künftige Gespräche abgeleitet werden könnte. Ich kann darüber nachdenken, inwieweit meine eigene Einstellungen und Sichtweisen sich durch die Biografiearbeit verändert haben, inwieweit ich von der Biografie persönlich berührt bin und Distanz dazu schaffen kann.	

Quellen: Vgl. SPECHT-TOMANN, MONIKA: Erzähl mir dein Leben. Zuhören und Reden in Beratung und Begleitung. Patmos, Düsseldorf und Zürich, 2003.

Vgl. BENNER, PATRICIA: Stufen der Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Verlag Hans Huber, Bern 1994. 3. Nachdruck 2000.

Das Problem erwies sich als hinreichend komplex	sehr	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	nicht
Das Problem wurde im Unterricht transparent	sehr	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	nicht
Die Genese des Problems konnte erschlossen werden	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Mit Hilfe der Lehrenden	ja	nein											
Mit Hilfe von Mitschülerinnen	ja	nein											
Die Einzelmomente des Problems wurden herausgearbeitet	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Schüler kannten angemessene Analyseinstrumente	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Schüler konnten die Analyse Kriterien gut anwenden	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Schüler erkannten die Schwierigkeiten des Problems	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Mit Hilfe der Lehrenden	ja	nein											
Mit Hilfe von Mitschülerinnen	ja	nein											
Die Schüler fanden eine gemeinsame Lösungsstrategie	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Schüler recherchierten arbeitsteilig	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Nach Aufforderung durch Lehrende	ja	nein											
Nach Absprache in der Arbeitsgruppe	ja	nein											
Mit Hilfe der Lehrenden	ja	nein											
Die Lösungen waren dem Problem angemessen	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Prüfung der gefundenen Lösungen war systematisch	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Reflexion des Lösungsweges gelang den Schülern	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Der Transfer der Lösung auf ähnliche Probleme gelang	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Die Unterrichtsplanung hat sich bewährt	sehr gut	1	-	2	-	3	-	4	-	5	-	6	ungenügend
Das Problem konnte nicht gelöst werden weil ...													
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
Sonstige Auffälligkeiten und Besonderheiten:													

Auswertung Problemorientierten Unterrichts: Lernende

Im ersten Jahr des Modellversuchs SELEA wird Ihr selbst bestimmtes Lernen an der Qualität Ihrer Problemlösefähigkeit gemessen: Wie gut gelingt es Ihnen, Probleme zu erkennen, zu analysieren, Lösungswege zu finden, zu erproben und zu reflektieren?

Lernfeld:										
Thema der Lernsituation:										
Klasse AP 05:					Lehrende:					

Das Problem war leicht zu durchschauen	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Das Problem war praxisnah	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Das Problem war interessant	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Mir wurde klar, wie das Problem entstanden ist	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Ich erkannte, woraus sich das Problem zusammensetzt	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Die Recherche zu den einzelnen Bausteinen des Problems fiel mir schwer	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Die Recherche zu den einzelnen Bausteinen des Problems hat mir Spaß gemacht	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Bei der Problemlösung brauchte ich Hilfe Von Mitschülerinnen ja nein Vom Lehrenden ja nein	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Ich konnte das Problem in der Gruppe lösen	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Ich konnte das Problem alleine lösen	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Es war einfach das Problem zu lösen	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Es dauerte lange, das Problem zu lösen	sehr	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	nicht
Ich konnte die gefundene Lösung überprüfen	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Mit der gefundenen Lösung bin ich zufrieden	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Ich konnte den Lösungsweg im Rückblick nachvollziehen	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Ich konnte die Lösung auf ähnliche Probleme übertragen	sehr gut	1	–	2	–	3	–	4	–	5	–	6	ungenügend
Zum Beispiel:													
An diesem Problem habe ich Folgendes gelernt:													

Notwendige Verhaltensänderungen als Voraussetzung selbst gesteuerten Lernens in doppelt qualifizierten Bildungsgängen der Berufsfachschule für Sozial- und Gesundheitswesen¹

1 Ausgangslage

MOSEL – Modelle des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens – ist ein Modellversuch im Rahmen des BLK-Programms „skola“: selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Es geht also um die systematische Förderung von selbst gesteuertem und kooperativem Lernen in der beruflichen Ausbildung. Hierbei ist die Fähigkeit, sein eigenes Lernen eigenverantwortlich, selbstständig und in kooperativen Zusammenhängen durchzuführen, nicht nur eine wichtige Kompetenz für den Lernprozess selbst, sondern zugleich zentral für die Bewältigung beruflicher wie gesellschaftlicher Anforderungen. Selbstlernen in kooperativem Zusammenhang ist eine Schlüsselkompetenz.

Bernadette Dilger und Peter F. E. Sloane, Universität Paderborn (Lehrstuhl für Wirtschafts-Pädagogik), die den Modellversuch wissenschaftlich begleiten, weisen darauf hin, sich folgende Erfahrungen und Kenntnisse zu vergegenwärtigen, wenn man in der beruflichen Ausbildung die Fähigkeit junger Menschen zum selbstständigen Lernen und weitergehend zum selbstständigen und kooperativen Arbeiten fördern will.

Erfolgreiche Lerner:

1. verfügen über ein differenziertes und gut strukturiertes Wissen,
2. sind an der Sache selbst interessiert (intrinsische Motivation),
3. haben sich selbst in der Vergangenheit als erfolgreiche Lerner erlebt (Selbstwirksamkeit) u.
4. sind in der Lage, ihr eigenes Denken und Handeln strategisch zielführend zu durchdenken (Metakognition).

Diese vier Hinweise auf erfolgreiches Lernen verdeutlichen, welche gezielte Förderung im Berufskolleg notwendig ist und zeigen demjenigen, der sich mit Lernbiografien von Auszubildenden beschäftigt, auch auf, an welchen Stellen Defizite vorliegen können.

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die Verschriftlichung eines Referats auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung, am 17.03.2006 in Bremen.

In diesem Modellversuch sind an drei Berufs-Kollegs in der Emscher-Lippe-Region in NRW die beruflichen Bereiche Informationstechnik, Metalltechnik, Wirtschaft und Verwaltung sowie Sozial- und Gesundheitswesen vertreten. Es sind Auszubildende aus den Bildungsgängen des dualen Systems und vollzeitschulischer Bildungsgänge beteiligt, die einen Berufsabschluss (z.T. nach Landesrecht) bzw. eine berufliche Grundbildung und einen weiteren allgemein bildenden Abschluss anstreben. Diese unterschiedlichen Bildungsgänge verlangen jeweils auch spezifische Veränderungen der Lernmethoden, der Lernstruktur und der Lernumgebung.

Dabei sind drei Arbeitsebenen aufeinander bezogen: die Unterrichtsentwicklung, die Organisationsentwicklung und die Personalentwicklung. Der Modellversuch (2005 bis 2007) befindet sich zurzeit in der Phase der Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von Unterrichtsvorhaben zur Förderung selbst gesteuerter und kooperativer Lernformen. Die Phasen der Entwicklung und Realisierung von Organisationsstrukturen zur Stärkung der Eigenverantwortung und der Kooperation sowie der Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte und die Phase der Schaffung von Qualifizierungsmodulen für die Lehreraus- und -fortbildung werden folgen.

Aus den bisherigen Erfahrungen können schon erste Voraussetzungen für die weitere Arbeit formuliert werden:

- Wer sich mit diesen Lernformen auseinandersetzt und sie in Schule und Unterricht umsetzen will, erkennt, wie notwendig und aufwändig professionelles Lehrerhandeln in diesen Prozessen ist und wie intensiv daher die Vorbereitung sein muss. Ohne gezielte Fortbildung, in der Lehrerinnen und Lehrer ihre bisherigen Routinen überprüfen und hinterfragen, bleiben die Maßnahmen wirkungslos.
- Die Befürchtung, dass die Rollenveränderung der Lehrkräfte zu Moderatoren auf Kosten und zu Lasten der Fachlichkeit oder der Sachlogik des jeweiligen Lernbereiches geht, trifft nicht zu. Wenn die Ziele „Selbststeuerung, Selbstständigkeit und Kooperation“ erreicht werden sollen, dann müssen Lehrkräfte zu fachwissenschaftlich erfahrenen Moderatoren oder Lernbegleitern ausgebildet werden.
- Kooperative Lern und Arbeitsformen, sowohl für die Lehrkräfte wie auch für die Schülerinnen und Schüler, sind zu entwickeln und zu praktizieren. Ausgehend von einer vermuteten Wechselwirkung der Gruppen der Lernenden und Lehrenden, ist die Evaluation der Lehrerteams unabdingbar.
- Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sind keine „Objekte“ vorgegebener Ziele der jeweiligen Modellversuche (oder Modellversuchsforschung). Gemeinsam werden alternative Lern- und Arbeitsformen entwi-

ckelt. In diesem Sinne „erforschen“ Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Unterrichtsarbeit.²

Die folgenden Aussagen konzentrieren sich – beispielhaft – auf die doppelt qualifizierenden Bildungsgänge der Berufsfachschule für das Sozial- und Gesundheitswesen am Berufskolleg Dorsten, Regierungsbezirk Münster, Land NRW und beschreiben die Ausgangslage, nennen die Maßnahmen und ziehen ein vorläufiges Fazit.

Basis dieser Aussagen sind die Erfahrungen und Überlegungen der im Bildungsgang arbeitenden Lehrerinnen und die Gespräche mit dem MOSEL-Projektteam am Berufskolleg Dorsten, Angela Eckermann, Birte Hoof, Anke Niewerth, Mareike Salewsky.

Ohne ihre Vor-Arbeit und Gesprächsbereitschaft wären die folgenden Aussagen dieses Referates nicht möglich.

Das Berufskolleg Dorsten ist eines von acht Berufskollegs im Kreis Recklinghausen. Die Schule wurde bereits 1830 als Sonntagsschule für Handwerker in Dorsten gegründet und ging 1993 in die Trägerschaft des Kreises über. Der Kreis Recklinghausen liegt am nördlichen Rand des Ruhrgebietes und besteht aus zehn Städten. Die Zahl der Einwohner im gesamten Kreisgebiet liegt bei ca. 680.000.

Die Arbeitslosigkeit in Dorsten liegt bei etwas weniger als 13%. Die Region kann hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen Entwicklung als strukturschwach bezeichnet werden.

Die Stärkung einer Kultur der Selbstständigkeit des Lernens ist ein Schwerpunktbereich der Bildungsarbeit am Berufskolleg Dorsten, damit wird sowohl das Ziel qualifizierter Facharbeiterausbildung als auch die Perspektive auf eine mögliche spätere unternehmerische Selbstständigkeit verbunden, in der eine wesentliche Chance für die nachhaltige Schaffung qualifizierter Arbeitsplätze in der Emscher-Lippe-Region gesehen wird. Diesem Ziel fühlt sich das Berufskolleg Dorsten in besonderer Weise durch die Teilnahme an verschiedenen Modellversuchen verpflichtet, die die berufliche Bildung weiter fördern und nachhaltig stärken.

Im Schuljahr 2005/2006 wird das Berufskolleg Dorsten von 1800 Schülerinnen und Schülern besucht, die von 92 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. An dieser Schule werden Klassen in den drei Berufsfeldern: Ernährung und Hauswirtschaft, Sozial- und Gesundheitswesen sowie Wirtschaft und Verwaltung in 26 verschiedenen Bildungsgängen unterrichtet.

² Vgl. zum bisher Ausgeführten den im Frühjahr 2006 veröffentlichten ersten Zwischenbericht des Modellversuches MOSEL; zur spezifischen Form dieses Modellversuches im Sinne „responsiver Evaluation“ vgl. Peter F.E. Sloane, Stichwort: Modellversuchsforschung, 2005

Im Zuge der Teilnahme an dem NRW-Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ konnte neben der ½ Stelle für einen Sozialarbeiter aus Mitteln des Schulträgers dieser Stellenanteil um ½ auf eine ganze Stelle ausgeweitet werden, so dass seit nunmehr vier Jahren ein Sozialarbeiter mit einer ganzen Stelle am Berufskolleg Dorsten tätig ist. Der Schwerpunkt der Arbeit in diesem Modellvorhaben liegt, auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung der Schule mit dem Land Nordrhein-Westfalen, in der Herausbildung einer optimalen Schulkultur; dies steht für die Schule in unmittelbarem Zusammenhang mit der Möglichkeit, einen Schulsozialarbeiter einzusetzen.

2 Sozialhelferinnen und Sozialhelfer im Beschäftigungssystem

„Die Ausbildung zu staatlich geprüften Sozialhelferinnen und Sozialhelfern führt in einen grundständigen Helferberuf. Sozialhelferinnen und Sozialhelfer sind dazu befähigt, vielfältige Hilfsfunktionen der Unterstützung, Betreuung, Versorgung und Förderung der sozialen Teilhabe zu übernehmen. Ihr breites Ausbildungsprofil mit den Säulen Gesundheitsförderung, soziale Förderung und hauswirtschaftliche Versorgung machen sie vielfältig einsetzbar. Sie bieten auf all diesen Gebieten Assistenz zur selbstständigen Lebensführung. Abhängig von der jeweils vorliegenden Hilfebedürftigkeit soll sich diese Assistenz von einer mehr partnerschaftlichen über subsidiäre Hilfestellung bis zum Ausgleich von Defiziten bewegen. Es handelt sich also um Ausgleichsleistungen zur Unterstützung eines selbstbestimmten Lebens wie:

- Körperpflege- und Mobilitätshilfen,
- Kommunikationshilfen,
- psycho-soziale Hilfen,
- kulturtechnische Hilfen,
- Haushaltshilfen und Handreichungen.

Sozialhelferinnen und Sozialhelfer arbeiten institutionell gebunden oder in einem anderen Beschäftigungsrahmen auf dem freien Markt des Angebots und der Nachfrage nach persönlichen Dienstleistungen. In privaten Haushalten ergänzen bzw. ersetzen sie durch ihre Unterstützung und Hilfe die Funktionen, die in bestimmten Lebenssituationen Angehörige und/oder Bezugspersonen auf Zeit oder auf Dauer nicht mehr erfüllen können oder wollen.

Sozialhelferinnen und Sozialhelfer arbeiten ebenfalls in stationären, teilstationären und ambulanten Einrichtungen der Familien-, Alten-, Behinderten- sowie der Kinder- und Jugendhilfe.

In allen genannten Feldern bereichern Sozialhelferinnen und Sozialhelfer das Spektrum anderer Anbieterinnen und Anbietern von Hilfstätigkeiten und anderen Helferqualifikationen. Sie unterscheiden sich durch die staatlich geregelte zweijährige Berufsausbildung von kurz ausgebildeten und angelernten Hilfskräften in diesem Bereich.

Für die Schülerinnen und Schüler hat der Bildungsgang beruflich orientierende, berufsqualifizierende und weiterführende Bedeutung.

Die Ausbildung zur Sozialhelferin / zum Sozialhelfer vermittelt neben der Grundqualifikation der Assistenz zur selbstständigen Lebensführung einen breiten und differenzierten Einblick in die verschiedenen Berufs- und Arbeitsfelder der Gesundheits- und Sozialpflege. Zusammen mit dem gleichzeitig vermittelten weiterführenden Schulabschluss (Fachoberschulreife) bildet das eine gute Entscheidungsgrundlage und Einstiegsqualifikation für weiterführende Fachausbildungen.“ (Auszug: Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen, Staatlich geprüfte Sozialhelferin/Staatlich geprüfter Sozialhelfer, S. 7 ff.)

3 Die Kinderpflegerin, der Kinderpfleger im Beschäftigungssystem

Die Kinderpflegerin/der Kinderpfleger arbeitet als pädagogische Assistenzkraft in öffentlichen und privaten sozialpädagogischen Einrichtungen. Sie unterstützt Erzieher, Sozialpädagogen, Pflegepersonal und Eltern bei der Versorgung, Betreuung und Förderung von Kindern. Sie arbeitet im pädagogischen Team bei der Planung und Umsetzung pädagogischer Aufgaben und Ziele mit.

Typische Arbeitsfelder bilden: Kindergärten, Spielgruppen, Krippen, Heime, betriebseigene Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Erholungs- und Behinderteneinrichtungen für Kinder und Jugendliche.

Die Arbeit mit Vorschulkindern wird immer anspruchsvoller und steht im Blickfeld der Öffentlichkeit. Stichwörter sind hier im Besonderen: Förderung von Kindern im Vorschulalter, multikulturelle Sozialbezüge, Einbezug des Zugangs von Kindern zu modernen Medien und Förderung der Gesundheit. Daraus resultiert eine starke Intensivierung und Veränderung der Betreuungs- und Erziehungsarbeit, die von Kinderpflegern und Kinderpflegerinnen zu leisten ist. Damit geht einher, dass Kinderpfleger/innen ein Bewusstsein für diese Ansprüche erlangen müssen und darauf vorbereitet werden, diesen gestiegenen Ansprüchen gerecht werden zu können. Einer generellen Erneuerung der Bildungsarbeit bedarf es vor allem in den folgenden Handlungsfeldern:

- Unterstützung des kindlichen Spiels,
- Initiierung und Begleitung von Bildungsprozessen bei Kindern,
- Kooperation und Kommunikation mit den am Erziehungsprozess Beteiligten,
- Erledigung von Planungs- und Organisationsaufgaben,
- Informationsbeschaffung, -auswertung und -umsetzung.

4 Maßnahmen

4.1 Doppelqualifizierung

Die derzeit gültige Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK) legt in §1 Absatz 2 als Bildungsziel des Berufskollegs u.a. fest: „Die Bildungsgänge des Berufskollegs sind abschlussbezogen und führen in einem differenzierten Unterrichtssystem einzel- und doppeltqualifizierend zu beruflichen Qualifikationen (beruflichen Kenntnissen, beruflicher Grund- und Fachbildung, beruflicher Weiterbildung und Berufsabschlüssen) und ermöglichen den Erwerb der allgemein bildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II. Die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden.“

In der Anlage B (Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zur Fachoberschulreife oder zu beruflicher Grundbildung und zur Fachoberschulreife führen) heißt es im § 3, dass die Bildungsgänge im Bereich Sozial- und Gesundheitswesen, die zu den Berufsabschlüssen „Staatlich geprüfte Kinderpflegerin/Staatlich geprüfter Kinderpfleger“ und „Staatlich geprüfte Sozialhelferin/Staatlich geprüfter Sozialhelfer“ führen, nur als zweijährige Bildungsgänge angeboten werden können. Nach § 6 ist es unter besonderen Versetzungsbedingungen am Ende des ersten Schuljahres möglich, den Sekundarabschluss I, die Fachoberschulreife zu erwerben.

Doppelqualifikationen gehörten zum „Kernstück“ der Kollegschulkonzeption in NRW. Doppelqualifizierende Bildungsgänge führen gleichzeitig (simultan) oder nacheinander (konsekutiv) zu zwei Berechtigungen, von denen die eine im Bereich allgemeiner Qualifikation, die andere im Bereich beruflicher Qualifikation erworben wird.

4.2 Arbeitsschwerpunkte des Lehrerteams

4.2.1 Entwicklung von Lernsituationen unter dem Gesichtspunkt selbstständigen und kooperativen Lernens

Lernen erfolgt im Berufskolleg auf der Grundlage berufstypischer Lernfelder, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet werden. Lernfelder werden durch exemplarische Lernsituationen erschlossen, die eine gemeinsame berufliche Identifikation der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Auf der Grundlage primärer beruflicher Erfahrungen werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt gemeinsam und mit Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer berufstypische Problemstellungen zu bewältigen.

4.2.2 Entwicklung und Umsetzung einer Beratungskonzeption

Dieser Arbeitsansatz beschreibt die Vision, dass es möglich sein muss, für jede Schülerin und für jeden Schüler so viel Zeit zu erübrigen, dass eine individuelle Beratung durch die Lehrerinnen und Lehrer stattfinden kann. In der derzeitigen Arbeitssituation der beiden Bildungsgänge ist dieser Anspruch jedoch nur ansatzweise zu verwirklichen und erschöpft sich in der Regel darin, einem besonderen Beratungsbedarf nachzukommen.

Es hat sich gezeigt, dass die angestrebte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler bislang aufgrund zeitlicher Restriktionen durch andere schulrelevante Arbeiten (Verwaltungstätigkeiten, Unterricht in anderen Bildungsgängen, Bildungsgang- und Zeugniskonferenzen, Korrekturtätigkeiten, etc.) nicht umgesetzt werden kann. Eine notwendigerweise einsetzende Routinebildung kann an dieser Stelle aller Voraussicht nach nicht die ausreichende Ressource bilden. Die zeitliche Auslastung des Lehrerinnen-Teams liegt signifikant höher als die der übrigen Kolleginnen und Kollegen im Berufsfeld Sozial- und Gesundheitswesen.

4.2.3 Umsetzung mehrdimensionaler Leistungsbewertungen

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die auf der Grundlage von Lernsituationen erbracht werden, sollen, den Vorstellungen entsprechend, mehrdimensional beurteilt werden:

- Leistung auf der Grundlage geschlossener Aufträge, wie sie in Schulen seit langem üblich sind, die auf eine eindeutige und objektiv überprüfbare Lösung zielen.
- Offene Aufgabenstellungen eröffnen weitere Dimensionen, bei denen die Schülerinnen und Schüler gefordert sind, ihr individuelles Leistungsvermögen im sozialen Raum zu verwirklichen. Hierdurch ergibt sich die

Möglichkeit, ohne dass Lehrerinnen und Lehrer dieses Leistungsvermögen bei jeder Schülerin und bei jedem Schüler erahnen und hierfür eine Problemstellung skizzieren, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Potential im Umgang mit schulischen Herausforderungen im sozialen Raum einer Lerngruppe vor dem Hintergrund des Individuums, des Anderen und der gesamten Gruppe erbringen. Dies bedarf jedoch eines weitgehenden Vertrauens zwischen Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler und kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht in der gewünschten Tiefe realisiert werden. Vielmehr haben die beteiligten Schülerinnen und Schüler wenig Verständnis für eine differenzierte Beurteilung anderer Schüler durch die Lehrkräfte, da sie sich hierdurch stets benachteiligt fühlen.

4.2.3 Kontinuierliche Evaluation und Revision der Unterrichts- und Beratungssituation

Die für die Umsetzung der Lernfelder entwickelten Lernsituationen werden im Zusammenwirken mit den Praktikumsbetrieben dauerhaft weiterentwickelt und überprüft. Darüber hinaus werden in den Beratungssituationen mit den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich neue Erkenntnisse gewonnen, die zu einer steten Optimierung der bereits angewandten Lernsituationen führen. Hierdurch entsteht ein Regelkreis einer dauerhaften Verbesserung der Lernumgebungen, in denen sich die Lernenden bewegen. Indikator für eine notwendige Veränderung ist dabei die Bewertung, ob sich die Selbstständigkeit der Lernenden erhöhen lässt oder ob ggf. eine Überforderung vorlag.

4.3 Lernbedingungen im Berufskolleg

Um einen möglichst großen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler ausüben zu können und die für eine Verhaltensänderung als notwendig erachtete Vertrautheit herzustellen, werden nach Möglichkeit wenig Lehrerinnen und Lehrer im Bildungsgang eingesetzt.

Die Dokumentation der Schülerleistungen erfolgt in der Form von Portfolios (Lerntagebücher), um die Schülerinnen und Schüler über ihre Lernfortschritte kontinuierlich beraten zu können.

Zur Umsetzung der Modellversuchsziele sind zwei Unterrichtsräume (Sozialhelfer/in und Kinderpfleger/in) mit Rechneranlagen ausgestattet worden, die einen Zugriff auf relevante Informationen im Internet ermöglichen und es darüber hinaus gestatten, dass Präsentationen und Dokumentationen erstellt und im Intranet des Berufskollegs Dorsten verfügbar sind.

Um den in den Bildungszielen des Schulprogramms aufgeführten Gesichtspunkten des Berufskollegs Dorsten gerecht werden zu können, wird in beson-

derer Weise die Kultur der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern akzentuiert. Dieser Gesichtspunkt ist vor dem Hintergrund einer umfassenden beruflichen Bildung deshalb von besonderer Bedeutung, weil mit dieser „Kultur der Zusammenarbeit“ die Aspekte der Konfliktvermeidung und der Integration von Schülerinnen und Schülern am Berufskolleg Dorsten einen herausgehobenen Stellenwert bekommen. Dieser Anspruch erstreckt sich im Besonderen auf die im Modellversuch MOSEL arbeitenden Lerngruppen.

Zur Herausbildung einer „Schulkultur“ ist die Zusammenarbeit mit einem Schulsozialarbeiter nahezu unerlässlich, um Konflikte zu vermeiden. Zur Verdeutlichung sei angemerkt, dass in jedem Schuljahr ca. 900 neue Schülerinnen und Schüler in die Schule integriert werden müssen.

Um die Bildungsziele umzusetzen, entsprechen die nachfolgend aufgeführten Zielsetzungen und Anstöße den im Bildungsgang entwickelten Lehr- u. Lernarrangements.

4.4 Lehr-/Lernarrangements...

- intendieren eine hohe Selbststeuerung und Kooperation der Schüler/innen (Appell an die Selbstverantwortung)
- schaffen ggf. kontinuierliche Gruppenzusammensetzungen, fordern eigene Recherchen, geben jedoch fallweise ebenso aufbereitetes Material vor
- dokumentieren Schülerarbeiten (im Lerntagebuch)
- bieten eigenständige Akzentuierung durch Schüler/innen
- geben Raum für eine eigenständige Gestaltung der Präsentation oder Produkte
- fördern eine kontinuierliche Reflexion

4.5 Anstöße zur Verhaltensänderung

- konsequente Umsetzung der Handlungssystematik
- direkte Einbindung der Erfahrungen aus den Berufspraktika
- wiederholte Betonung der Handlungsschritte
- überschaubare, berufsorientierte Lernsituationen: vermitteln direkte Erfolge, vermeiden Frustrationen
- berücksichtigen berufsbezogene Schülerinteressen bei der Entwicklung von Lernsituationen

4.6 Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen

- gestalterische Freiräume
- Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung
- hohe zeitliche Belastung durch die Parallelität von Entwicklung, Evaluation und Revision von Lernarrangements
- hohe zeitliche Belastung durch individuelle Beurteilung der Schülerleistungen (Durchsicht der Lerntagebücher)
- hohe zeitliche Belastung aufgrund einer individuellen Analyse des Lernerfolges
- hohe zeitliche Belastung durch Beratung der Schüler/innen

Die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen lassen sich nach zwei wesentlichen Kriterien gliedern. Einerseits soll eine optimale Unterstützung während der Modellversuchsphase durch möglichst große gestalterische Freiräume des Lehrerteams gewährleistet werden. Weiterhin hat es bereits in der Vergangenheit und der Phase der ersten Umsetzung der Modellversuchsziele eine wirksame Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung gegeben.

Jedoch sind einige Belastungen gravierend, wenngleich sie sich nicht beseitigen lassen und erst durch die Bildung von Routine in der Bildungsgangarbeit gemildert werden können. Im Wesentlichen wirkt sich eine hohe zeitliche Belastung durch die Parallelität von Entwicklung, Evaluation und Revision von Lernarrangements, ebenso die hohe zeitliche Belastung durch individuelle Beurteilung der Schülerleistungen (Durchsicht der Lerntagebücher) und eine hohe zeitliche Belastung aufgrund einer individuellen Analyse des Lernerfolges und der damit in Zusammenhang stehenden ebenfalls hohen zeitlichen Belastung durch Beratung der Schüler/innen auf die beteiligten Lehrerinnen spürbar aus.

5 Fazit

5.1 Reflexion 1: Verhaltensänderungen der Lehrenden

Für den Modellversuch (Koordinierungsgruppe und Projektgruppen – Lehrerteams) ist es wichtig, aus den vereinbarten Leitzielen des MV und für die jeweiligen Maßnahmen eine möglichst präzise Aufgabenverteilung zu entwickeln und in einem realitätsnahen Zeitmanagement die Verantwortlichkeiten abzusprechen.

Hinzu kommt die Notwendigkeit, die im MV ablaufenden Gruppenprozesse zu evaluieren. Dies gilt vor allem für die Lehrerteams, die die Unterrichtsarbeit in

den verschiedenen Bildungsgängen leisten. Dabei muss zwischen Selbstwahrnehmung (Selbsteinschätzung) und Fremdwahrnehmung unterschieden werden. **Die Ausgangshypothese ist: je höher die „Leistungsdichte“ eines Lehrerteams ist, umso wirksamer sind die Verhaltensänderungen der Lernergruppe.**

Untersucht wurden solche Fragestellungen bisher unter dem Stichwort „Lehrerkooperation“. Steinert und Klieme (2003/2006) unterscheiden bei Lehrerinnen und Lehrern fünf Stufen der Kooperation:

1. Fragmentierung: defizitäre Kommunikation; keinerlei Entwicklungsvereinbarungen
2. Differenzierung: fachspezifische Zusammenarbeit
3. Koordination: Teamarbeit/Austausch unter Kolleginnen und Kollegen
4. Interaktion: weitergehende Zusammenarbeit
5. Integration: gemeinsamer Unterricht /Unterrichtsbesuche

Während das Kompetenzstufenmodell der Lehrerkooperation (Schweizer/Klieme/ Steinert) von einem lernpsychologischen Kompetenzbegriff ausgeht (Weinert 1999 /2001), sind für eine Evaluation von Gruppenprozessen aus organisationssoziologischer Sicht primär Verhaltensstrukturen und Mentalitäten (Habitus-Forschung) von Bedeutung und erst sekundär kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung. Natürlich müssen auch Leistungsbereiche voneinander abgrenzbar sein, damit u.a. ihre Entwicklung gemessen werden kann; wichtiger ist aber, einen gruppendynamischen Prozess durch Selbst- wie Fremdevaluation zu initiieren, der einerseits die Leistungsbereiche und die Leistungsdichte der Teamarbeit präzisiert und fördert, andererseits einen zielorientierten Gruppenprozess beschleunigt.

Deswegen werden Leistungsbereiche unterschieden, die eine Tiefenstruktur („Leistungsdichte“) haben. Diese Leistungsdichte kann in einer Gruppe bereichs- und ablaufspezifisch unterschiedlich sein. Gruppenprozesse sind daher auf ihre Entwicklung bezogen mehrdimensional, während Lernprozesse (als Kompetenzentwicklung) eindimensional sind; zumindest, wenn sie messbar sein sollen. Aber selbst gesteuerte und kooperative Lernprozesse sind – zumindest unter den Bedingungen eines Modellversuches – immer auch Gruppenprozesse; also mehrdimensional.

Für die Selbsteinschätzung der Lehrerteams werden vorläufig folgende Leistungsbereiche vorgeschlagen: Kommunikation, Homogenität, Identifikation, Präzision (Aufgabenteilung) und Reflexion. Die Leistungsdichte (Tiefenstruktur der Leistungsbereiche) lässt sich wie folgt einschätzen: niedrig (problematisch), mittel (prozesshaft) und hoch (routiniert); vgl. Abb. 1.

Nach einem Selbsteinschätzungsgespräch mit dem Projektteam des BK Dorsten ergeben sich folgende zu überprüfende Aussagen für die fünf Leistungsbereiche einer Gruppe (hier: des Lehrerteams):

Kommunikation: Das Ziel unseres Modellversuches, Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln, die den Ansprüchen selbst gesteuerten und kooperativen Lernens entsprechen, ist allen Team-Mitgliedern so weit klar, dass in den alltäglichen Arbeitsgesprächen der Gruppe keine Rückfragen in Bezug auf dieses allgemeine Ziel entstehen.

Homogenität: Unser MOSEL-Lehrerinnen-Team wird von den anderen Kolleginnen und Kollegen unseres Berufskollegs als Arbeitsgruppe wahrgenommen.

Identifikation: Wenn wir unseren Kolleginnen und Kollegen Auskunft über unsere Tätigkeiten in der Schule geben, verweisen wir auch auf die Ziele selbst gesteuerten und kooperativen Lernens im Modellversuch MOSEL.

Präzision: Wir können unsere Aufgaben im Lehrerteam des Modellversuchs MOSEL präzise beschreiben und unterscheiden.

Reflexion: Wir haben die Sinnhaftigkeit des Modellversuches in Bezug auf die Schülergruppe unseres Bildungsganges grundsätzlich diskutiert und dokumentiert.

Ausgangslage Maßnahmen Fazit

||



Bremen, 16. März 2006

Selbsteinschätzung von Gruppenprozessen im Lehrerteam

Ausgangssituation: vorhanden – im Prozess – entwickelt

Leistungsbereiche	niedrig ¹	mittel ²	hoch ³
Kommunikation			
Homogenität			
Identifikation			
Aufgabenteilung			
Reflexion			

¹= kaum entwickelt = Problem ²= in der Entwicklung = Prozess
³= hoch entwickelt = Routine

Abb. 1: Selbsteinschätzung von Gruppenprozessen im Lehrerteam

5.2 Der Lernprozess aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Es findet ein Perspektivenwechsel statt: von den Lehrenden zu den Lernern, der konkreten Schülergruppe in den beiden Bildungsgängen:

Wie sieht ihre Lernbereitschaft und Lernmotivation aus?

Wie ist die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die konkreten Lernbedingungen?

Welche ungelösten Hemmnisse im Lernprozess sind erkennbar?

(a) Lernbereitschaft und Lernmotivation der Schüler/innen

- geringer Stellenwert „bürgerlicher“ Bildungswerte und schulischer Normen
- das Zeugnis zählt – weder Lernprozess noch Inhalt
- Streben nach schnellem Erfolg und eine geringe Frustrationstoleranz
- unterschiedliche Präferenz von Berufsabschluss oder Fachoberschulreife bei den einzelnen Schüler/innen
- hohe Fehlzeiten

(b) Reaktion der Schüler/innen auf die Lernbedingungen

- Freiräume werden von Schüler/innen sachfremd genutzt
- Verantwortungsgefühl für den eigenen Lernprozess ist gering
- Gesprächsbereitschaft entsteht langsam, ist z.Z. jedoch nur partiell gegeben

(c) Hemmnisse im Lernprozess

- Erwartungshaltungen der Schüler/innen sind nicht kompatibel mit den Richtlinien der Bildungsgänge
- Lebensumstände der Schüler/innen behindern kontinuierliches Arbeiten
- individuelle Schülerinteressen können für die Motivation zum Erreichen der Bildungsziele nicht genutzt werden
- Am Lernfortschritt des Einzelnen orientierte Bewertungen sind problematisch
- Schüler/innen haben deutliche Defizite im Textverständnis
- Divergenz von Praxis und Unterricht bei Blockpraktika.

5.3 Reflexion 2: Erklärungsansätze für Hemmnisse notwendiger Verhaltensänderungen

Wie lassen sich die aufgeführten Hemmnisse im Lernprozess und im Verhalten der Schülerinnen und Schüler erklären?

Diese Hemmnisse auf emotionale und individuelle Blockaden der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, greift zu kurz. Dem gegenüber scheinen viele Schülerinnen und Schüler eine eigene Erfolgsstrategie zu befolgen, die sich einseitig am Erreichen eines formalen Schulabschlusses orientiert, um unter für sie günstigen Bedingungen einen weiteren formalen Schulabschluss zu erreichen. Im Gegensatz dazu ist die Perspektive der Lehrenden an der Ausbildung beruflicher Kompetenz orientiert. Beide Vorgehensweisen widersprechen sich grundlegend, einerseits eine Strategie die auf Bildungsprozesse zielt, andererseits eine auf formalen Erfolg setzende Verhaltensstrategie.

Eine Lösung scheint nur möglich, so die Hypothese, wenn dieser Widerspruch im Unterricht selbst reflektiert wird. Dabei ist folgende Voraussetzung unabdingbar: Die Lernenden müssen motiviert werden, den Berufsabschluss als ihr persönliches Ziel zu betrachten und den formalen Schulabschluss als eine Teilqualifikation auf dem Weg ihrer beruflichen Laufbahn zu sehen. Daher ist das Lernen in beruflichen Situationen die notwendige Lernalternative zur Didaktik der Unterrichtsfächer.

Berufliche Lernsituationen motivieren jedoch nur signifikant, wenn die Schüler/innen auch eine konkrete Chance auf einen Arbeitsplatz bekommen! Ohne eine realistische Aussicht auf qualifizierte Arbeitsplätze verhalten sich die Schülerinnen und Schüler zwar unmotiviert, aber im bestehenden Schulsystem konform.

6 Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (2004): Lehrerinteraktion und Kooperation. In: Helspe/Böhme (Hrsg.) Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden
- Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen, Staatlich geprüfte Sozialhelferin/Staatlich geprüfter Sozialhelfer, S. 7ff
- Sloane, Peter F.E. (2006): Stichwort: Modellversuchsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, S. 658-664
- Schweizer, Karl/ Klieme Eckhard (2005): Kompetenzen der Lehrerverbündung: Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell, in Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52, 66-79
- Steinert, Brigitte: Lehrerverbündung in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Vortrag am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal am 17.01.2006, veröffentlicht www.dipf.de
- Walzik, Sebastian (2004): Teamsituationen gestalten. St. Gallen
- Zwischenbericht MOSEL (www.mosel-mv.de),

Unterrichtsarrangements nach SOL im Team gestalten – Kompetenzentwicklung der Lehrer fördern

Der folgende Beitrag zeigt, wie eine Schule Lernfeldunterricht voll umsetzt und dabei den Unterricht in einer Schule von sieben Lehrerteams durchführen lässt. Dazu sind komplexe Unterrichtsarrangements erforderlich. Der erste Teil des Beitrages zeigt exemplarisch die Gestaltung von Unterrichtsarrangements nach SOL. Die Unterrichts- und Schulentwicklung geht mit einer Kompetenzentwicklung der Lehrer einher, die vom Modellversuch I-Lern-Ko unterstützt wird. Wie dies geschieht, zeigt der zweite Teil des Artikels.

1 Lernfeldunterricht im Team und SOL

1.1 Kurze Einführung in SOL

„SOL ist keine neue methodische Variante, sondern ein *systemischer Ansatz*, der zwar mit neuen Methoden arbeitet, diese aber in ein inhaltlich und pädagogisch definiertes Unterrichtskonzept integriert. Damit liefert SOL in der Praxis einen Rahmen, um die viel beschworene neue Lern- und Unterrichtskultur praktisch umzusetzen.

Obwohl grundlegende pädagogische und psychologische Forschungsergebnisse den Ansatz begründen, ist SOL kein rein wissenschaftliches Konzept. Es setzt an der gegenwärtigen Schulrealität an und bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, schrittweise selbstständiges und selbstverantwortliches Arbeiten einzuüben. Lehrende können allmählich ihre traditionelle Rolle verlassen und verändern: von ‚Unterricht halten‘ zu ‚Lernzeit gestalten‘“ (Herold, 2006)¹.

SOL wird oft vorgeworfen, dass es die Schüler in methodischer Hinsicht steuere, anstatt sie in die didaktische Freiheit zu entlassen. Der Vorwurf trifft nicht zu. Diese Wahrnehmung bezieht sich auf den Anfangs-SOL-Unterricht. Die anfängliche lehrerorientierte Steuerung hat einen Sinn: „Um gewissheitsorien-

¹ Herold, Martin, SOL Praxis, Selbstorganisiertes Lernen für Schüler – ein Blended Learning Ansatz für Lehrer. Die Zitate sind den Schulungsmaterialien von SOL Praxis entnommen. SOL ist seit kurzem für jedermann erlernbar. Die Schulung findet im Wechsel von Präsenzseminaren mit nachfolgenden e-learning-Sequenzen statt. Dies sind interaktive Übungen, inhaltliche Darstellungen als Animationen, Vertiefungsmaterial usw. Die Schulung dauert insgesamt 1 Jahr. Die letzten 6 Monate sind als Coaching- und Supportphase unter Mitwirkung des Lernforschers Prof. D. Wahl konzipiert: www.ats.lu/sol-praxis

tierten Lernern Orientierung und Sicherheit zu geben, ist dieser Lernprozess anfangs noch durch starke Steuerung und klare Vorgaben bestimmt. Durch stetige Anwendung entwickelt sich allmählich ein Regelsystem mit zunehmender Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler“ (Herold, Vortrag in der Multiplikatorenfortbildung des Modellversuches, Mai 2006). Dabei ist SOL nicht als einmalige methodische Abwechslung konzipiert, wirksam wird es erst in der dauerhaften Anwendung mit dem Ziel einer Umgestaltung des Unterrichts. (vgl. Herold, 2006).

Ausgangspunkt eines SOL-Unterrichtsarrangement im Lernfeldunterricht ist zunächst die berufliche Handlungssituation mit ihren jeweiligen Inhalten. „Diese sind zunächst zu vernetzen, d.h. in eine nichtlineare Struktur zu bringen. In einem sog. *Advance Organizer*, einer ‚Lernlandkarte‘, werden diese Zusammenhänge *visualisiert* und den Schülern als *Überblick* über das zu behandelnde Thema vom Lehrer präsentiert.

Organisatorisches Grundprinzip ist das *Gruppenpuzzle*, ein *arbeitsteiliges Verfahren*, aus dem sich die Notwendigkeit verantwortlicher Erarbeitung und Vermittlung von Lerninhalten ergibt ... Die zweite didaktisch-methodische Grundlage ist das *Sandwichprinzip*, der geplante *Wechsel von individuellen und kollektiven Lernphasen*, um möglichst vielen Lernbedürfnissen und Lernwegen gerecht zu werden“ (Herold, Vortrag in der Multiplikatorenfortbildung des Modellversuches, Mai 2006). SOL erfüllt außerdem die Forderung Flitners, die Leistungsbeurteilung in den Lernprozess zurück zu holen.

1.2 Der Lernfeld-/Themenfeldunterricht² an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin³

Im Lernfeldunterricht nach SOL wird eine berufliche Handlungssituation als Ausgangsbasis (Welche Teilhandlungen sind in der Beruflichen Handlungssituation enthalten?) und als Zielgröße (Was müssen die Schüler *können* – nicht nur *wissen*?) *genutzt*, Lernsituationen als SOL-Arrangements zu gestalten. Die so genannte „Handlungsprozessanalyse“ (Muster-Wäbs/Schneider, 1999) diskriminiert Teilhandlungen. Dadurch verdeutlicht sich ein Lehrerteam aber, welche spezifischen Kompetenzen nötig sind, um die berufliche Handlungssituation als Ganzes bewältigen zu können. Die diskriminierten personalen, sozial-kommunikativen, methodischen und selbstverständlich an prominenter Stelle die kognitiven Anteile der Handlung werden jetzt zu Zielgrößen gemacht. Das bisher Ausgeführte ist in vielen Abhandlungen zum Lernfeldkonzept nachzule-

² Lernfeld heißt im sozialpädagogischen Bereich in Berlin Themenfeld.

³ Bismarckstr. 20, 10625 Berlin, Tel: 03034506714

sen. Sie enden allerdings meist auch an dieser Stelle, weil ein didaktisch überzeugendes Konzept, durch Unterricht berufliche Handlungskompetenz oder sogar reflexive Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbostel, 2006) erreichen zu können, meist wenig bekannt ist und kaum konsequent umgesetzt wird.

In SOL gibt es einen überzeugenden Ansatz, die Lernfelddidaktik umzusetzen. Zunächst wird der fachliche Zusammenhang, z.B. der oben erwähnten Handlungssituation, in seinen Grundbezügen visualisiert und inhaltlich vernetzt dargestellt. Das Vorwissen der Schüler wird mit dem zu erwerbenden Wissen erstmals verknüpft (vgl. Herold/Landherr, 2001; Wahl, 2006). Im so genannten SOL-Unterrichtsarrangement werden die Inhalte in kooperativen Lernformen angeeignet. Die Inhalte werden nicht (nur) fachsystematisch angeboten, sondern auf die Handlungssituation bezogen. Ein SOL-Lernfeld-Arrangement ist durch die hohe Eigenaktivität der Schüler gekennzeichnet. Viele Kompetenzen werden durch die hohe Aktivität der Schüler und die Art und Weise eines SOL-Arrangements immer wieder eingeübt: sich selbst das Wesentliche aus Quellen herausuchen zu können, das Erarbeitete zunehmend sicherer und mit methodischer Vielfalt Anderen darstellen und erklären zu können, Perspektivenwechsel vornehmen und über die Art der Leistungsbewertung in SOL Selbstreflexionsfähigkeit erwerben zu können. Im Gesamten: über den eigenen Lernweg immer stärker verfügen zu können. Haben die Schüler in kooperativen und selbstorganisierten Lernformen die fachlichen Grundlagen der jeweiligen beruflichen Handlungssituation erarbeitet, so kann die Vertiefung und der Erwerb weiterer Kompetenzformen fortgesetzt werden.

Nach langen Planungen, inhaltlichen Auseinandersetzungen sowie der Suche nach didaktischen Modellen, entschieden sich die Kolleginnen und Kollegen der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin vor drei Jahren für die Umsetzung der Lernfelddidaktik. Das heißt für die KollegInnen, dass die Lernfelder nicht – wie oft üblich – in die alten Fächer „runtergebrochen“ werden sollen. Das Kollegium entschied sich, den Lernfeldansatz ernst zu nehmen. Jahre vor der offiziellen Lernfeldeinführung experimentierten Lehrergruppen mit Lernfeldunterricht, meist umgesetzt nach dem Ansatz von SOL. Nach der offiziellen Neuorganisation der Erzieherinnenausbildung lösten die KollegInnen den Fächerunterricht auf mit dem Ziel, kompetenzorientierten Lernfeldunterricht einzuführen, ein sehr schwieriges Unterfangen.

Heute werden jeweils 6 Klassen (3 Jahrgänge) von jeweils einem LehrerInnen-team unterrichtet. In den Teams befinden sich zwischen 7 und 10 KollegInnen mit unterschiedlichem fachlichen Hintergrund. Die Teams treffen sich wöchentlich für ca. 2-3 Stunden, um die Lernfelder vorzubereiten, vor allem aber auch, um den riesigen Berg von notwendigen Absprachen abzutragen, um Stunden- und Raumtausch vorzunehmen und um andere wichtige organisatori-

sche Belange zu erledigen. Organisationsentwicklerinnen ließen die Teams lernen, ihre Sitzungen effizient durchzuführen – eine sehr wichtige Hilfestellung.

1.3 Schulweite Umstrukturierung als Basis der Lernfeld-/Themenfeldorganisation

Zwei grundlegende Erschütterungen brachte die Lernfeldarbeit mit sich:

- Statt innerhalb der vertrauten Fächersystematik zu unterrichten, muss nun im Lernfeld unterrichtet werden. Der Lernfeldunterricht nach unserem Verständnis ist in etwa mit fächerintegrativem Unterricht zu vergleichen. Zwischen fächerintegrativem Unterricht und Lernfelddidaktik besteht aber ein großer Unterschied. Fächerintegrativer Unterricht kann auch frontal und fragend-entwickelnd unterrichtet werden. Im Lernfeldunterricht, so wie wir ihn verstehen, ist dies nicht möglich. Lernfeldunterricht ist kompetenzorientiert und bezieht sich auf eine reale berufliche Handlungssituation. Lernfeldunterricht kann also nicht fachsystematisch und lehrerzentriert durchgeführt werden, sondern handlungssystematisch und von der Schülerseite her selbstorganisiert.⁴
- Mit dem Lernfeldunterricht wurden die Fächer überflüssig und damit auch deren organisatorisches Rückgrat: die Fachbereiche. Dies heißt aber nicht, dass den KollegInnen ihr fachliches Können, Wissen, oder die Kompetenz verloren gegangen ist. Die fachlichen Anforderungen sind eher gestiegen, weil die Fachlichkeit sich nun im Bezug auf berufliche Handlungssituationen beweisen muss.

Bis zu einer endgültigen Umstrukturierung der Schulorganisation in Lernbereiche statt Fachbereiche und in Teams mit Teamkoordinatoren dient eine zentrale Institution der Steuerung, inhaltlich offene Koordinierung und Konfliktbewältigung: PAULE. PAULE bedeutet Projekt-Analyse und Lösungsentwicklung. Paule findet regelmäßig statt. Alle 7 Teams sind über Teamvertreter neben der Schulleitung mit Rat und Tat anwesend. Paule bewältigt schwierige Situationen, ermöglicht ein Kennenlernen von Konfliktmanagement, von effizientem Zeitmanagement, von Teamgestaltung und erforderlichen Inhaltlichen Absprachen. Bereits vor drei Jahren fand ein erster Workshop mit Dr. Martin Herold und damit eine erste Begegnung mit SOL statt.

⁴ Dies ist für das Kollegium der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik eine Zielvorstellung. Der didaktische Alltag besteht aus Höhen (handlungssystematischer Unterricht) und Tiefen (dann unter hohem zeitlichem Druck irgendwie doch fachsystematischer Frontalunterricht). Der Trend ist jedoch der Gipfelanstieg (Anstieg zu den ‚Höhen‘)

1.4 Lehrerteams

Von Anfang an war allen Beteiligten klar, dass ein Lernfeldunterricht bei gleichzeitiger Aufhebung der Fächerstruktur nur im Lehrerteam bewältigt werden kann. Die Lehrerteams sind so zusammen gesetzt, dass die bisherigen Fächer in Äquivalenz zur jeweiligen fachlichen Anforderung im Team vorhanden, will sagen, über die Lehrer repräsentiert sind. Fachlichkeit stellt sich allerdings in neuer Weise dar, wie unten noch zu zeigen sein wird.

Die Unterstützung durch den Arbeitsbereich berufliche Bildung im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) und später den Modellversuch I-Lern-Ko setzte auf zwei Ebenen an:

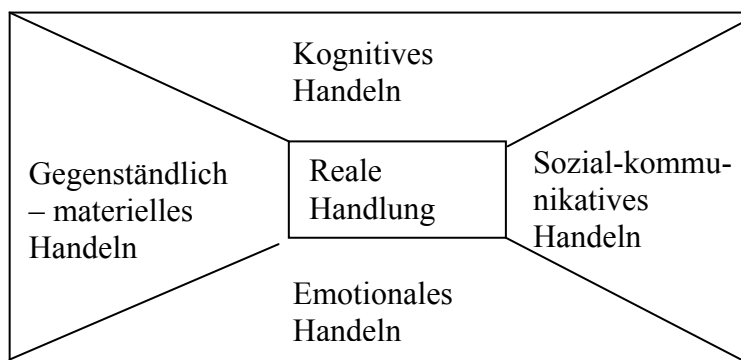
Auf der einen Seite wurde die didaktische Neugestaltung gestützt. Die Mittel der Unterstützung bestanden in Multiplikatorenfortbildungen zu SOL und dem Lernfeldansatz sowie Beratung. Nach anfänglicher Skepsis ließen sich 4 Teams, die in der ersten Stufe des Modellversuches integriert sind, auf umfassende Beratungsprozesse durch Dr. Martin Herold ein: Unterrichtsarrangements nach SOL entstanden. Eine neue Unterrichtskultur beginnt mit dem teambezogenen Lernen der Kolleginnen und Kollegen in der Arbeit, unterstützt durch Beratung und Coaching sowie das Erlernen neuer Konzepte in den Multiplikatorenfortbildungen.

Auf der anderen Seite wurde die Teamentwicklung gestützt. Die vier Modellversuchsteams verfügen über jeweils eine Organisationsberaterin, die die Gestaltung der Arbeit im Lehrerteam begleitet. Als Lernformen haben sich der Teamtag und die begleitete Teamsitzung im Anschluss an den Unterricht herausgebildet. Teamtage sind erforderlich, um umfassendere Themen bearbeiten zu können. Die Teamsitzung ist immer sehr dicht, mehrere Ebenen der Arbeit überlagern sich und nur über eine effiziente Arbeitsorganisation und gute Strukturierung der unterschiedlichen Prozesse können die dringendsten Aufgaben bewältigt werden. Es werden pro Halbjahr 2 – 3 Teamsitzungen von den Beraterinnen begleitet. Wesentliche Aufgaben der Beraterinnen sind die Einführung von angemessenen Moderationstechniken, einer Reorganisation bzw. Gestaltung effektiver Arbeitsstrukturen, eine Teambegleitung im Sinne einer Unsicherheitsbewältigung und die Begleitung der Konfliktbewältigung. Zur Unterstützung der Teamarbeit gehört auch das Coaching von PAULE, das seit nunmehr zwei Jahren stattfindet. Die Beratung von PAULE wird ergänzt durch eine Supervision der Schulleitung, die jeweils in kurzen Abständen nach den Teamsitzungen stattfindet. Die Schulleitung steht vor dem Problem, die Veränderungen bei laufendem Schulbetrieb ohne zusätzliche Ressourcen an Stellenausstattung – mit Ausnahme der Unterstützung durch das LISUM und den Modellversuch I-Lern-Ko – umsetzen zu müssen.

1.5. Ein SOL-Arrangement entsteht

1.5.1. Die Handlungsprozessanalyse

Die Handlungsprozessanalyse (HPA) (Muster-Wäbs/Schneider, 1999) ist ein gutes Mittel, die einer konkreten beruflichen Handlungssituation innewohnenden Teilhandlungsaspekte herauszufiltern. Eine Handlung umfasst immer kognitive und personale, sozial-kommunikative und gegenständlich-materielle (zu vergleichen mit methodische) Aspekte in einem. Dies nennen Muster-Wäbs und Schneider „reale Handlung“. Für Analysezwecke kann sie jedoch in die genannten Teilhandlungsaspekte aufgegliedert werden. Diese Handlungsaspekte sollen dann durch den Lernfeldunterricht als jeweilige Kompetenz (der Schüler) erworben werden können. Die HPA sollte die Basis einer jeden Lernsituationskonstruktion sein.



1.5.2. Konstruktion von Lernsituationen und Durchführung als SOL-Unterrichtsarrangement

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Teams an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin Lernsituationen für den Lernfeldunterricht als SOL-Arrangement konstruieren. Das hier verkürzt vorgestellte Beispiel ist in der Langfassung unter www.db-lernen/sol/mv.html einzusehen. Es ist das Ergebnis eines SOL-Workshops mit Dr. Herold.

Kleingedruckte Textanteile sind Originaltexte aus dem Lernfeld-Unterricht.

Schritt 1: Formulierung der beruflichen Handlungssituation

Das Team formuliert eine komplexere berufliche Handlungssituation gemäß der curricularen Vorgabe des betreffenden Lernfeldes. Hier ist es das Lernfeld 3 „Kulturarbeit leisten“. Im Workshop teilte das betreffende Team das Lernfeld in drei Lernsituationen auf. Die Lernsituation „Aldi-Lied“ steht für die Bearbeitung von Kinder- bzw. Jugendalltagskultur.

Die berufliche Handlungssituation (gekürzt):

*Mittagessenssituation in einer Schöneberger Ganztagsgrundschule (6.Klasse)
... Ein Kind springt auf und rennt weinend raus. Die Erzieherin hört, wie die anderen Kinder die Melodie des „Heidi“-Liedes summen ... Sie versucht das Kind zu trösten und zu befragen, was vorgefallen sei. Unter Tränen erzählt das Kind, dass es wegen seiner Kleidung gehänselt werde. Die gesummte Heidi-Melodie sei das „Aldi-Lied“: Aldi, Deine Welt ist die Kloake ... Die Mutter ... (3 kleine Kinder, alleinerziehend, akademische naturwissenschaftliche Ausbildung, Sozialhilfebezieherin, engagierte Elternvertreterin) ruft empört an ... Ein realer Schöneberger Altbau-Kiez wird in seiner sozial-gemischten Struktur dargestellt ...*

Ziel des Lernfeldunterrichtes ist der Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz. Dies meint, die SchülerInnen als angehende Erzieherinnen sollen die nötigen Kompetenzen erwerben, um eine berufliche Handlungssituation wie oben bewältigen zu können, also kompetent professionell handeln können.

Schritt 2: Die Handlungsprozessanalyse

Die berufliche Handlungssituation wird danach untersucht, welche relevanten beruflichen Handlungen in ihr enthalten sind. Daraus ergibt sich dann die Bestimmung, welche Teilkompetenzen über die Bearbeitung der Teilhandlungen (siehe unten) angestrebt werden sollen. Im Delphi-Verfahren untersuchen nun die 9 Kollegen des Teams vor ihrem fachlichen Hintergrund, welche Teilhandlungen zu erkennen sind:

1. Kognitives Handeln

- Nachhaltigkeit in Bezug auf Konsum und Lebensstil kennen
- Sozio-ökonomische Verhältnisse (Konsumverhalten und Warenästhetik) analysieren
- Schichten-, Milieu-, Lebensstilmodell auf Handlungssituation anwenden
- Bedeutung von Schein und Sein erkennen
- Bedürfniskonzepte
- Verhältnis Individuum und Gesellschaft bestimmen
- Erkennen, dass Kinder Schutz brauchen
- Bedeutung von peer-groups kennen
- Verhalten von Kindern auf sozio-ökonomische Hintergründe beziehen

2. Sozial-kommunikatives Handeln

- Mit peer-groups zielgruppengerecht kommunizieren
- Ausdrucksqualitäten

- Statussymbole gemeinsam hinterfragen
 - Sich austauschen
 - (Konsum)normendistanz aufbauen
 - Alternatives Verhalten aufzeigen
3. Emotionales Handeln
- Eigene Erfahrungen erinnern und reflektieren (austauschen)
 - Sich austauschen
 - Sensibel sein
 - Empathie zeigen
 - Verständnis haben
 - Eigenen Lebensstil in Frage stellen
 - Die Bedeutung der eigenen Vorbildfunktion erkennen
 - trösten
4. Gegenständlich-materielles Handeln
- Gespräche führen mit Gruppe – Kind – Eltern (Elternabend)
 - Alternatives (Konsum)Verhalten aufzeigen
 - Soziogramm einer Gruppe erstellen
 - Tu-Masken finden – „Kleider machen Leute“ u.ä. zur Verfügung stellen
 - Kinder-Jugendtheaterbesuch zum Thema (Grips-Theater)
 - Wirkung der Medien/Werbung (mit den Kindern?) ermitteln und recherchieren
 - Werbeerziehung/Konsumerziehung/Gestaltungskompetenz umsetzen
 - Modealternativen praktisch aufzeigen (Modewerkstatt)

Die Handlungsprozessanalyse ist ein gutes Instrument, um ein fachübergreifendes SOL-Arrangement zu konstruieren, das die reflexive berufliche Handlungsfähigkeit zum Ziel hat. Ein Blick auf die oben dargestellte Handlungsprozessanalyse zeigt: Analysiert der Fachspezialist eine Handlung, so ist am Ergebnis oft nicht sofort ablesbar, welcher fachlicher Herkunft er entstammt (dies im Unterschied zu situationsunabhängiger fachlicher Darstellung). Die analysierten Handlungsaspekte werden nun so in ein SOL-Arrangement komponiert, dass die Schüler die Möglichkeit gibt, ihre berufliche Handlungskompetenz zu erweitern.

Schritt 3: Welche Kompetenzen sollen die Schüler erwerben?

Im Lernfeldunterricht steht man immer vor einer prinzipiell schwierigen Situation: Lernfelder sind – etwas verkürzt ausgedrückt – didaktisierte Handlungsfelder. In Handlungsfeldern werden zusammengehörige berufliche Handlungs-

situationen zusammengefasst. In der Unterrichtspraxis ergibt sich daraus ein Problem. Ein Lernfeld kann z.B. 100 Std. umfassen. Es wird „am Stück“ vom Team unterrichtet. Nach ca. 3 Wochen beginnt das nächste Lernfeld, das sich auf ein anderes Handlungsfeld bezieht. Von Nöten wäre ein Spiralcurriculum, das Inhalte des einen Lernfeldes in einem anderen unter anderer Perspektive wieder aufgreift. Die fehlenden Spiralcurricula sind das eine Problem. Ein viel schwierigeres ist die Förderung bestimmter sozial-kommunikativer, personaler und kognitiver Kompetenzen. Diese sind per se nicht in zwei oder drei Wochen zu erwerben. Der Erwerb von Teamfähigkeit, Empathie, Ambiguitätstoleranz, die Verinnerlichung von Kommunikationsregeln, sich durchsetzen können, sich zurücknehmen können, einen Standpunkt durchzuhalten, einen Standpunkt aufzugeben, wenn die Argumente gegen ihn sprechen, logisch zu argumentieren, schwierige Texte zu erarbeiten, all diese Kompetenzen lernt man nur langfristig. Sie müssen also ständig geübt werden, obwohl die berufliche Handlungssituation sie unter Umständen gar nicht vorsieht.

Es sind im Lernfeldunterricht also zwei Kategorien von Kompetenzen anzustreben: Jene, die sich aus der Handlungsprozessanalyse einer beruflichen Handlungssituation ergeben und jenen, die über die einzelnen Lernfelder hinweg ständig eingeübt und erweitert werden müssen.

Der systemische Ansatz SOL bietet eine Lösung für diese aufgezeigte Problematik der Kompetenzförderung. Innerhalb der Sandwicharchitektur von SOL-Arrangements befinden sich die Schüler in kooperativen Lernformen und -phasen (zu kooperativen Lernformen siehe Huber, 2004; Wahl, 2006). Kooperative Lernformen bringen es mit sich, dass jeder Schüler in seiner Lerngruppe eine wichtige Bedeutung innehat. Nur durch die echte Integration und Partizipation aller Gruppenmitglieder können die jeweiligen Lerngruppen ihre Lernziele erreichen. Die Schüler sind also zu jeder Zeit dabei – sie können gar nicht anders – sich in einem Team zu bewegen, zu verhandeln, auf Andere einzugehen, ambivalente Gefühle auszuhalten, endlich mal mit Verve zum eigenen Standpunkt stehen oder endlich mal mit Verve von Anderen zur Zurückhaltung gedrängt zu werden, schwierige Texte zu verstehen und anschließend den Anderen zu vermitteln ... Das Elegante an kooperativen Lernformen im Sandwich: Die Schüler eigenen sich gewisse Teilkompetenzen an, ohne dass es ihnen sofort bewusst wird. An dieser Stelle sei vermerkt: Das Ziel der Lerngruppen ist zuerst ein fachliches, nämlich die kognitive Sachkompetenz, ohne die eine Berufsausbildung unmöglich wäre. (Genauer: Fachkompetenz, besser Sachkompetenz ist von den anderen Kompetenzen eben nicht zu trennen, siehe die Diskussion über träges Wissen). In SOL-Arrangements wird also von Seiten der Lehrer handlungssituationsbezogene Kompetenzförderung eingebracht und von Seiten der

Schüler werden jene langfristig zu erwerbende Kompetenzen durch kooperative Lernformen *kontinuierlich* eingeübt.

In der didaktischen Vorbereitung des Lernfeldunterrichtes spielt sich im Lehrerteam etwas Ähnliches ab wie in den Schülerteams: Es wird darum gerungen, welche Handlungsteilaspekte – gewonnen aus der Handlungsprozessanalyse – in den Lernfeldunterricht übernommen werden (dahinter stecken letztlich Teile des jeweiligen – geliebten – Fachinhaltes). Entscheidungen werden getroffen. Nun wird beraten: Welche Teilkompetenzen sollen über die Aufarbeitung der Handlungsprozessanalyse gefördert werden? Hier stellt sich ein nicht zu unterschätzender Vorteil der Teamarbeit bzw. der Abarbeitung der Handlungsprozessanalyse im Team dar. Dieselbe Handlung wird aus unterschiedlichen Fachperspektiven bearbeitet. Die Lehrer lernen umfassend voneinander. Sie lernen nicht nur die fachlichen Hintergründe der Anderen zu verstehen, sondern sie profitieren und partizipieren von und an den didaktischen Erfolgen und Niederlagen, Vorgehensweisen, der Art der Unterrichtsvorbereitung, des Umgangs mit Schülern usw. Konstruktivistisch ausgedrückt: Es findet eine Perspektivenverschränkung statt (Siebert, 2003; 2005); das Lehrerteam selbst wird zu einer Lerngruppe. Informelles und implizites Lernen findet statt (Dehnbostel, 2006).

Schritt 4: Das Sandwich wird erstellt: SOL-Arrangement

Das SOL-Arrangement wird zusammengestellt, der Advance-Organizer erstellt, die Unterlagen für die kooperativen Lerngruppen herausgesucht, die ungefähre Zeitplanung entworfen, die Verarbeitungsphasen vorbereitet. Der oder die Verantwortliche für das Lernfeld schreibt für die Schüler den organisatorischen Rahmen nieder. Der erste Lernfeldtag beginnt dann mit dem gemeinsamen Lesen der beruflichen Handlungssituation (siehe oben), der Vorstellung des Advance Organizers, und da in den Teams 8-11 Kollegen zusammenarbeiten, empfiehlt es sich neben dem Advance Organizer noch eine Erklärung der Lernsituation den Schülern, sozusagen als Ablaufkontrolle während des jeweiligen Lernfelds, an die Hand zu geben (ausführlich unter www.db-lernen.de/sol/mv.html):

Liebe Klasse,

dieser Brief soll Ihnen den Roten Faden durch die 3. Lernsituation des LF 3 aufzeigen. In der ersten und zweiten Lernsituation setzten Sie sich mit so genannter Hochkultur auseinander. Jetzt geht es um Alltagskultur bezogen auf ältere Schulkinder. In der Handlungssituation geht es um Kleidung, d.h. welche Kleidung schön sei und welche nicht.

Alltagskultur, die Frage, was als ästhetisch empfunden wird oder nicht, hängt stark von sozialen Hintergründen des Jeweiligen ab: In unserem beruflichen

Bereich also stark von Sozialisationshintergründen älterer Schulkinder bzw. Jugendlicher.

Um diese Sozialisationshintergründe zu verstehen, werden Sie sich zunächst um sozio-ökonomische Grundlagen bemühen. Sie werden sehen, dass man grundlegende soziale Strukturen, von denen das Handeln, Denken, Fühlen und Verhalten des Einzelnen abhängig ist, verschieden erfassen kann. Welcher Erklärungsansatz ist der richtige? Das müssen Sie selbst entscheiden.

In welchen Familien wachsen Kinder heran, und wie sind die Familien sozial eingeordnet? Auf der inhaltlichen Grundlage des ersten Abschnittes werden Sie Kenntnisse erlangen, wie in den Familien Erziehungsverhalten und Schichtzugehörigkeit zusammenhängen. Was aber heißt heute Familie? Ist eine Alleinerziehende mit Kind eine Familie? Oder eine Wohngemeinschaft? Oder Vater/Mutter mit zwei Kinder? Sie erarbeiten sich eine Übersicht, wie sich „die Familie“ in den letzten Jahrzehnten veränderte.

Um die Kinder der Handlungssituation zu verstehen, müssen Sie sich natürlich Kenntnisse davon haben, was in einem Schulkind so vorgeht. Ablösungsprozesse von den Eltern finden statt, die in Cliquen und peer-groups eine Übergangsform zum Erwachsensein bedeuten. Was sind nun peer-groups, welche Bedeutung haben sie für die älteren Kinder und für die Jugendlichen? Diese peers geben sich eigene Normen („Markenklamotten“), unter den andere leiden können (siehe Handlungssituation). Was ist Mobbing und was kann man als Erzieherin dagegen unternehmen? Z. B. kann man versuchen, den Einfluss der Werbung auf die Kinder einzudämmen. Dazu werden Sie Übungen durchführen. Vor allem aber werden Sie Methoden der Kreativerziehung lernen und anwenden lernen, um bei Kindern und Jugendlichen eine Distanz zu manipulierten Schönheitsvorstellungen aufbauen zu können. Um dies zu können, müssen Sie sich allerdings auch mit Ihren eigenen Vorstellungen auseinandersetzen. Der erste Teil der Woche ist also eher theoretisch angelegt, der zweite künstlerisch-praktisch. Am Ende dieser Lernsituation müssten Sie eigentlich soweit sein, eine berufliche Handlungssituation wie jene im Freizeitbereich der Ganztagschule erfolgreich bewältigen zu können

Wie zu erkennen ist, geht es zu Beginn der Lernsituation um eher kognitive Aneignungen der Zusammenhänge von schichtenspezifischer Sozialisation und deren Ausformung in Familie, Bildungsvorstellungen, Erziehungsverhalten und eben auch im Geschmack bzw. ästhetischen Vorstellungen. Wie in der letzten Stufe zu sehen ist, sollen die Schüler befähigt werden, ihren eigenen ästhetischen Werdegang zu reflektieren. Die eher kognitiven Anteile wurden in der kooperativen Lernform des Gruppenpuzzles angeeignet. Die sensible Phase lenkt den Blick auf sich selbst, auf die biografische Entwicklung der eigenen

ästhetischen Vorstellungen findet in Stammgruppen (hier Sympathiegruppen) statt, damit die Schüler ihre Privatsphäre den anderen gegenüber offen legen können. Hier tritt deutlich ein weiteres SOL-Prinzip auf. Gruppenarbeiten müssen immer so gestaltet sein, dass

- jeder Teilnehmer für sich einen Nutzen dieser Unterrichts- oder Sozialform erkennen kann,
- jeder Teilnehmer einen individuellen Beitrag leisten kann,
- jeder Beitrag das Gruppenergebnis verbessern kann,
- die Gruppe ein Schutzraum für das Individuum bietet,
- individuelle Schwächen durch das Gruppenergebnis gedeckt werden.

Wie unschwer zu erkennen ist, zielt die Konstruktion dieser Lernsituation auf reflexive Handlungsfähigkeit. Die Schüler eignen sich auf komplexer Ebene mittels kooperativer Lernformen die Zusammenhänge von Schicht und Verhalten an. Sie sind dabei gezwungen, ihre Methodenkompetenz zu erweitern, ebenso ihre sozial-kommunikative Kompetenz, insbesondere in den persönlich-privaten sensiblen Phasen zum Ende des SOL-Unterrichtsarrangements hin.

Über die gemeinsame Reflexion in den vertrauten und Vertrauen schaffenden Stammgruppen über ihre eigenen ästhetischen Vorstellungen, über deren Manipulierbarkeit durch Medien und Werbung, über die trivialen Seiten ihrer Ästhetik, gewannen sie zweierlei hinzu. Sie reflektierten sich in einer sehr persönlichen Weise, vergewisserten dadurch sich selbst ihres Selbstbildes, nahmen leichte Korrekturen vor, feilten dadurch an ihrer Ich-Kompetenz und übten durch diese Selbstreflexion ihre Reflexivität bzw. ihre reflexive Handlungsfähigkeit.

Wie gerade anhand der letzten Ausführungen deutlich wurde, ist der Lernfeldunterricht durchgeführt als SOL-Unterrichtsarrangement in hohem Maße dazu geeignet, den Bildungsauftrag der Berufsschule auszuführen. Wenngleich sich der Lernfeldansatz an beruflichen Handlungssituationen ausrichtet, so ist er – gerade im SOL-System ausgeführt – nicht als bloße unternehmensfreundliche Qualifizierungsmaßnahme zu sehen, sondern er ist beides: er macht die Schüler qualifiziert employable (beschäftigungsfähig) und bildet gleichzeitig Persönlichkeiten und selbstbestimmte Gesellschaftsmitglieder heran. (In Abwandlung eines berühmten Marxschen Zitats Citoyen und kompetenter Mitarbeiter)

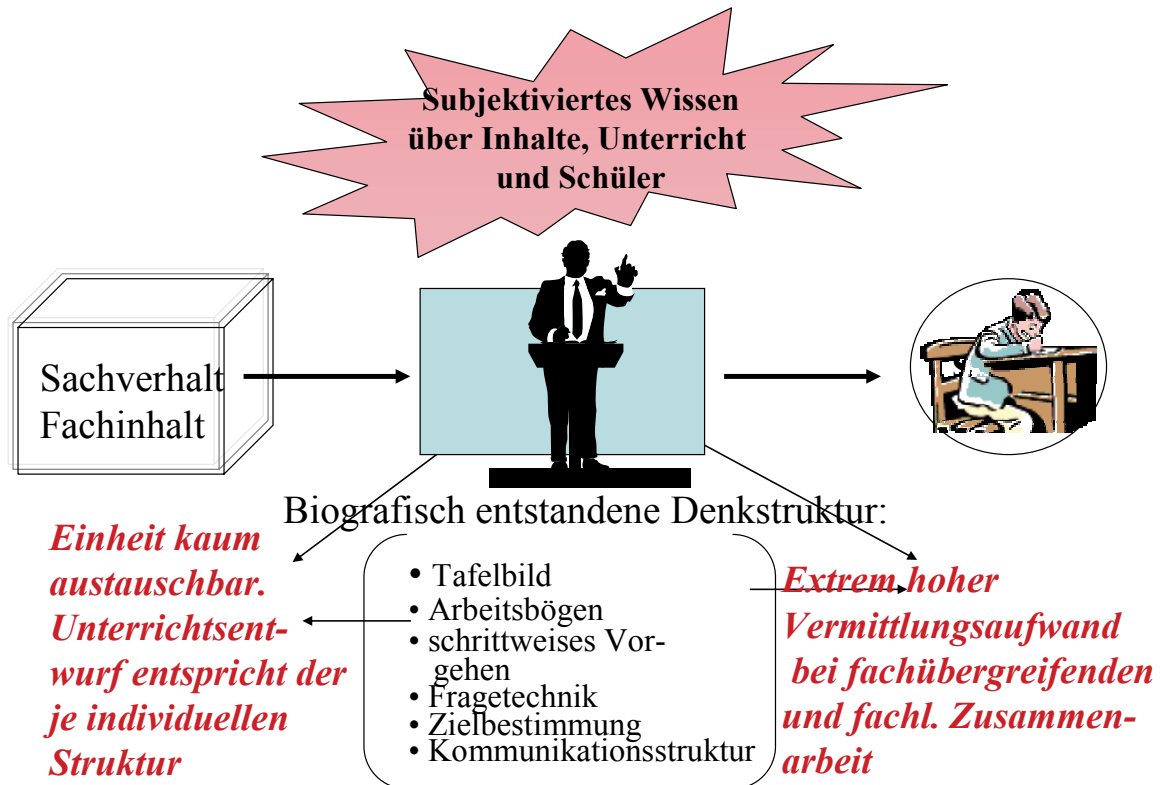


Abb. 1: Lehrerzentrierter Unterricht oder die Schwierigkeit des Wissensmanagements

Im normalen (frontalen) Unterricht erarbeitet der Lehrer die fachlichen Inhalte aus seiner fachsystematischen Sicht auf. Die ausgewählten Inhalte werden für die Schüler in kleine aufeinander aufbauende Lernpäckchen reduziert, wie der Lehrer glaubt, dass es ein durchschnittlicher Schüler verstehen wird. In seine Planung gehen dabei seine eigene Lernerfahrung, seine eigene Motivationsstruktur, seine subjektiven Theorien über Unterricht und Schüler ein. Das Fachwissen und sein Wissen um Unterricht und Schüler sind in ihm als Subjekt eingeschlossen. Das in lehrerzentrierten Unterricht umgewandelte Fachwissen, didaktisches Wissen, implizite Annahmen über Schule und Schüler sind in seine – einzigartige – didaktische Vorgehensweise subjektiviert. Ein Austausch von Unterrichtsentwürfen ist nur bedingt arbeitserleichternd.

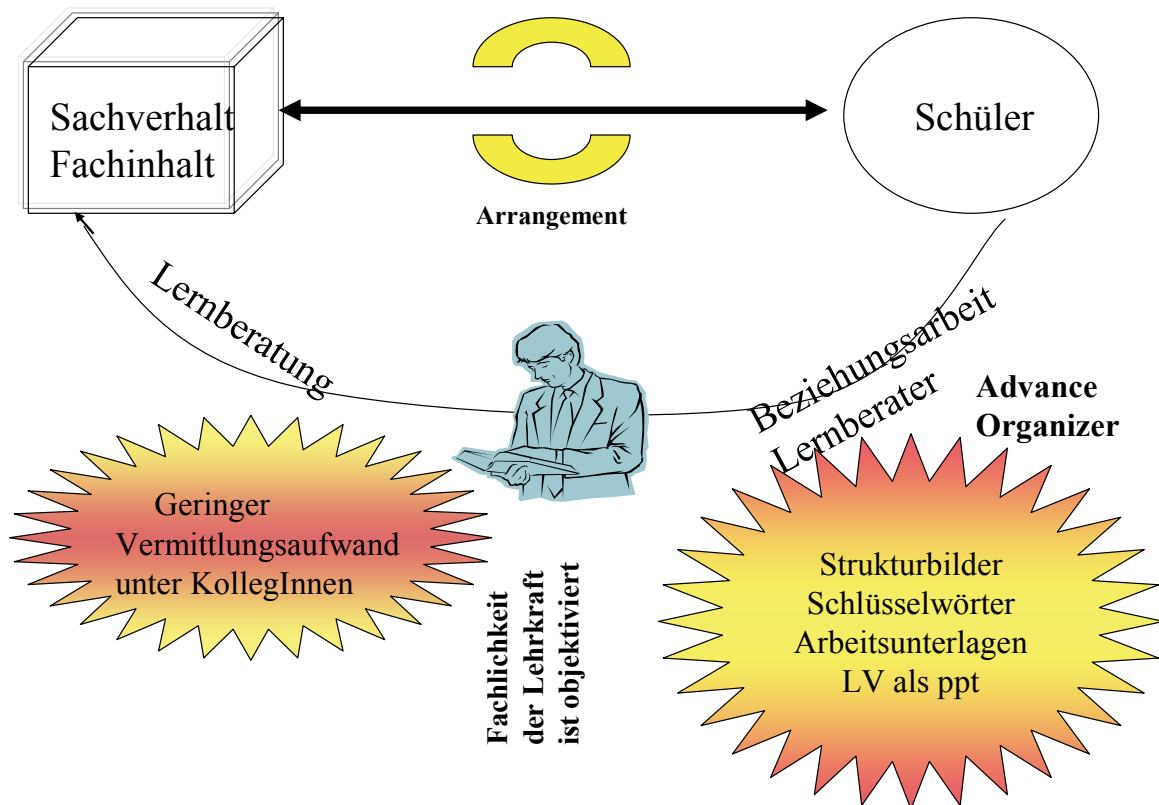


Abb. 2: Wissensmanagement mittels SOL-Arrangements

SOL-geübte Schüler greifen in ihrer Erarbeitung des neuen Wissensgebietes auf (aufbereitete) Materialien des Lehrers zurück oder suchen sich selbst Materialien. Die Schüler können nun gemäß ihrer Struktur lernen. Um dies zu tun, müssen sie allerdings bestimmte Techniken und Vorgehensweisen gelernt haben. Der Übergang vom lehrerzentrierten Unterricht zu SOL kann nur schrittweise vorgenommen werden. In SOL-Arrangements bietet sich dem Lehrer die Gelegenheit, einzelne Schüler bzw. Lerngruppen zu beraten.

2. Die Kompetenzentwicklung der Lehrer

2.1. Teamarbeit als Lernform für SOL

Aktuelle Ergebnisse der kognitiven Neurowissenschaften bestätigen Grundannahmen von SOL, z.B. dass Lern- und Denkstrukturen der Individuen einzigartig sind. Sie sind biografisch entstanden und manifestieren sich jeweils in einzigartigen neuronalen Netzwerken.

Im Prinzip wussten dies die Lehrer schon immer: Es ist unmöglich, einen ausgefeilten (lehrerzentrierten) Stundenentwurf einer Kollegin/eines Kollegen direkt für seinen Unterricht zu übernehmen. Man muss ihn auf die eigene Person bzw. Struktur umarbeiten. Sind die Strukturen der Kollegen weit auseinander,

so lohnt sich die Umarbeitung oft nicht. Man ist schneller, wenn man den Stundenentwurf gleich nach der eigenen Denkstruktur entwirft. (Abb 1.)

Wie aber sollen dann Lehrer im Team innerhalb des Lernfeldunterrichts zusammenarbeiten können, wenn sie gleichzeitig auf fachsystematischen zugunsten, des handlungssystematischen Unterrichts verzichten wollen? Wie sollen sie unterrichtlich zusammenarbeiten, wenn es selbst zwischen Fachkollegen nicht einfach bzw. fast unmöglich ist, Stundenentwürfe zur echten Arbeitserleichterung auszutauschen? Wie soll die Zusammenarbeit funktionieren unter den verschärften, weil anspruchsvolleren, Bedingungen des Lernfeldunterrichts? (vgl. Abb. 2)

Der systemische Unterrichtsansatz SOL hilft im dargelegten Beispiel den Lehrern im Team, ihren Lernfeldunterricht zu strukturieren und organisieren. Des Weiteren wird mit SOL der Lernfeldansatz in seinem eigentlichen Sinne umgesetzt. Kennzeichnend für die Grundlage eines SOL-Arrangements ist die Objektivierung des je nach Lehrer und Fach unterschiedlichen Fachwissens, teilweise auch der subjektiven Theorien (vgl. Wahl 2006) der einzelnen Lehrer über Unterricht und Schüler. Sein Fachwissen ist in der Konzeption des SOL-Arrangements, in der Verfertigung von Skripten und Arbeitsbögen, in der Bereitstellung von (bearbeiteter) Literatur und Medien u.v.a.m., vor allem in der Erarbeitung von Unterlagen für die jeweilige kooperative Lernform, *vergegenständlicht*. Hier ist seine Fachlichkeit verortet: Nur die Fachfrau/der Fachmann kann die Grundstrukturen eines/seines Themas didaktisch so reduzieren, dass sowohl die Fachlichkeit erhalten bleibt, wie auch ihre Verständlichkeit. Die Fachlichkeit verliert also mitnichten ihre Rolle. Im Gegenteil. Aber sie ist im Unterricht nicht mehr direkt an ein bestimmtes fachliches Subjekt gebunden. Die Schüler arbeiten nun innerhalb ihres Gestaltungsraumes selbstständig und verschaffen damit der Lehrkraft Zeit und Gelegenheit zur Lernberatung.

Durch die Objektivierung des subjektiven Fachwissens und der subjektiven Theorien über Unterricht/Schüler (die damit bearbeitbar sind), bietet sich eine elegante und befriedigende Form der überfachlichen Zusammenarbeit im Lernfeldunterricht an. Die Schüler erarbeiten sich aus den bereitgestellten und (!) arrangierten Materialien im SOL-Rahmen die neuen Gebiete zunehmend selbsttätig. Bei Problemen können auch fachfremde Kollegen, die qua Stundenplan in der jeweiligen Klasse sind, weiterhelfen. Meist sind es Probleme, die die Lernstrategie betreffen (beispielsweise das Textverständnis). Stoßen die Schüler auf vertiefte fachliche Probleme, muss der gerade „diensthabende“ Lehrer auf den Fachkollegen verweisen. Selbstverständlich muss den Schülern hier Geduld abverlangt werden, denn die Fachkollegin ist u.U. nicht sofort erreichbar. Die Schüler wenden sich anderen Teilthemen ihres Bearbeitungskomplexes zu. Dies klingt in den Ohren so mancher Kollegen exotisch, sind die Lehrer doch

seit Generationen auf die lineare Wissensvermittlung geeicht, und somit im Glauben, dass der Mensch nur aufeinander aufbauende Lernhäppchen verdauen kann. Auch hier sei noch einmal auf die Erkenntnisse der kognitiven Neurowissenschaften verwiesen, die belegen können, dass der Wissensaufbau sowohl nicht-linear erworben als auch im Gehirn gespeichert wird.

2.2. Wie bildet das Modellversuchsteam die Lehrer fort? - Das Konzept der im Entstehen begriffenen Lehrerfortbildung

Unter Beachtung der oben aufgezeigten schulischen Rahmenbedingungen hat der Arbeitsbereich berufliche Bildung im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) mit dem I-Lern-Ko-Modellversuchsteam programmatische Ansätze einer Lehrerfortbildung entwickelt. Basis des Lernens ist ein Lernen in der Arbeit, vornehmlich im Lehrerteam, wie im vorherigen Teil dargestellt. Ziel des Modellversuches ist es, ein Profil eines Teamkoordinators bzw. Team- und Lernberaters zu erarbeiten. Die Ausbildung für eine solche mittlere Führungstätigkeit wird heute bereits mit einigen Komponenten umgesetzt. Dazu gehört die Teambegleitung, die allerdings für zukünftige Fortbildungsprogramme revidiert werden muss, denn sie ist nicht in dem jetzigen Umfang für neue Schulentwicklungsprozesse finanzierbar. Die aktuelle Programmgestaltung im Modellversuch orientiert sich an einigen Prinzipien, die für die Gestaltung der einzelnen Programmkomponenten maßgebend sind:

1. Die bisherige Angebotsorientierung des LISUM weicht einer differenzierten Nachfrage- und Angebotsorientierung: Die Basis dafür sind zum einen Fortbildungsbedarfserhebungen und zum anderen eine enge Koordination mit den Schulleitungen der berufsbildenden Schulen. Eine gute Bedarfserhebung erhebt zum einen die Bedarfe der Schulleitungen und zum anderen die der Kolleginnen und Kollegen. Im LISUM wurde in den Jahren 2004 und 2005 beides durchgeführt. Allerdings ist die Bedarfserhebung bei den Kolleginnen und Kollegen bisher unzureichend, was eine starke Ausrichtung der Programmkomponenten an den Interessen der Schulleitungen zur Folge hatte. Das ist z.T. auch auf die Vorgaben des Qualitätsmanagement zurückzuführen. Die Bedarfe der Schulleitungen konnten über ein Kontaktnetz der Fortbildungskoordinatoren – meist die stellvertretenden Schulleiter – laufend aktualisiert werden.
2. Didaktisches Handeln und den Erwerb neuen Wissens und Könnens in der Lehrerfortbildung verbinden: Die Lehrerfortbildung wird handlungsorientiert gestaltet. Die Fortbildungsveranstaltungen und Beratungsangebote nehmen Bezug auf eigene Unterrichtserfahrungen der Kolleginnen und Kol-

legen. Sie nehmen ferner Bezug auf die Teamarbeit an den Schulen. Umgekehrt kann festgestellt werden, dass sich inzwischen fast nur noch Kolleginnen und Kollegen zu den Fortbildungsveranstaltungen anmelden, die sich mit neuen Ansätzen befassen oder selbst ihren Unterricht zusammen mit anderen verändern wollen.

3. Das Team des Arbeitsbereiches der beruflichen Bildung im LISUM versteht sich auch als Fortbildungsagentur, die die ermittelten Bedarfe selbst und durch externe Anbieter deckt. Externe Anbieter sind vor allem in der didaktischen Fortbildung Experten für die jeweiligen Themen und Organisationsberater für Teamentwicklungsprozesse. Zur Umsetzung des Ansatzes SOL arbeitet der MV I-Lern-Ko mit Herrn Dr. Herold und Herrn Prof. Wahl. Die von Mitarbeitern des Teams selbst durchgeführten Fortbildungen behandeln Themen, die zunächst in Pilotprozessen detailliert entwickelt wurden.
4. Dialog mit der Wissenschaft, Dialog mit Experten der Wirtschaft und der Gewerkschaften: Der Arbeitsbereich führt in regelmäßigen Abständen Veranstaltungen (Fachtagungen, Workshops, Seminare) mit Wissenschaftlern der entsprechenden Berufsbildungs- und Weiterbildungsinstitute einiger Universitäten durch. Workshops und Tagungen mit Berufsbildungsexperten der betrieblichen Bildung haben das Ziel, eigene Konzepte mit denen der Betriebe zu vergleichen und Good-Practice zu übernehmen. Ziel der Arbeit mit wissenschaftlichen Einrichtungen ist die konstruktiv-kritische Diskussion der meist pragmatisch entwickelten eigenen Konzepte vor dem Hintergrund neuer Forschungsergebnisse.

Die Entwicklung der Fortbildungsprogramme verläuft entlang der aufgeführten Prinzipien. Der Arbeitsbereich berufliche Bildung im LISUM bedient sich zur Erreichung vorgegebener und mit Schulen vereinbarter Qualifizierungsziele folgender Maßnahmen:

1. Die Multiplikatorenfortbildung: Multiplikatorenfortbildungen sind ein Qualifizierungsangebot des Arbeitsbereiches für Kolleginnen und Kollegen zur Erweiterung der didaktischen und methodischen Kompetenzen sowie zur Einführung neuer berufsbildungspolitischer Ansätze. Multiplikatorenfortbildungen gibt es aktuell zur Lernfeldumsetzung, zur Arbeit nach dem Ansatz SOL (Herold / Landherr), zur Einführung der Trainingsraummethode u.e.m. Der Arbeitsbereich hat mehrere Modi entwickelt, wie die Veranstaltungen angeboten werden. Multiplikatorenfortbildungen werden in zwei oder mehreren aufeinander aufbauenden Modulen angeboten. Ein Modul umfasst im Modus A (Lernfeldfortbildung) ca. 10 Termine pro Schulhalbjahr zu je zwei Doppelstunden. Im Modus B umfasst die Fortbildung (z.B.

das SOL-Grundseminar) 4 – 5 Veranstaltungen zu je zwei Tagen, also insgesamt 30 – 40 Doppelstunden. Im Modus C wird das SOL-Grundseminar als Blended-Learning angeboten, wobei sich die Präsenzzeit auf ca. 25 Doppelstunden reduziert.

Die Fortbildungen werden mit verschiedenen Lernformen durchgeführt. Zunächst wird neues Wissen und Können präsentiert und diskutiert. Alle Termine werden mit Phasen selbstständigen Lernens handlungsorientiert gestaltet. Dabei geht es um Aufgaben aus der Unterrichtspraxis, die mit der jeweiligen Thematik zu tun haben. Fortbildungen beinhalten immer konkrete Projekte: Lehrer müssen aus der Fortbildung mit konkreten Produkten an die Schule zurückkommen. Ein Nutzen ist wichtig für den Erfolg. Lernen erfolgt handlungs- und produktorientiert. Die Ausstellung eines Zertifikates basiert auf den vorgelegten, von den Dozenten evaluierten und in der Lerngruppe diskutierten konkreten Planungen, Organisationsplänen etc.

Eine wichtige Rolle spielt der Erfahrungsaustausch, nicht nur informell in den Pausen, sondern als themengebundene Lernphasen in den Fortbildungsveranstaltungen. Im Kern geht es dabei immer um die Reflexion vorhandener Schulstrukturen, insbesondere organisatorischer Rahmenbedingungen und die eigene Rolle bei der Umsetzung erlernter Konzepte in der Praxis. In diesem Sinne liegt in den Fortbildungen immer auch ein Keim für Lernnetzwerke – eine zukünftige Aufgabe.

2. Schulinterne Fortbildung (SCHILF) : Parallel zu den Multiplikatorenfortbildungen werden immer wieder Einzelveranstaltungen an den Schulen nachgefragt. Auch pädagogische Tage mit Schwerpunktthemen führen zu SCHILF-Veranstaltungen. Im Projektmanagement kommt es darauf an, die didaktischen schulinternen Fortbildungen in Programme einzubinden. Die Veranstaltungen haben in aller Regel Workshopcharakter. Einzelveranstaltungen haben dann eine Wirkung, wenn Kolleginnen und Kollegen zum gleichen Thema in angebotenen Multiplikatorenfortbildungen mitarbeiten oder mehrere Veranstaltungen gebündelt werden.

SCHILF-Veranstaltungen sind in Berlin mit berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren die geeignete Veranstaltung für die Fachfortbildung. Hier findet in der Regel eine Verbindung zur schulinternen didaktischen Arbeit, zur Ausarbeitung der Unterrichtsarrangements statt.

3. Didaktische Beratungsangebote: Multiplikatorenfortbildungen kombinieren das Modellversuchsteam des Arbeitsbereiches Berufsbildung im LISUM mit Beratungsangeboten für schulische Teams. Beratungen kommen dann zu Stande und sind als Lernform sinnvoll, wenn Kolleginnen und Kollegen oder Schulleitungen sie nachfragen. Andererseits ist festzustellen, dass eine Beratungskultur bisher kaum vorhanden ist, weshalb auch punktuell Bera-

tungsangebote initiiert werden müssen. Es geht um den Aufbau und die Förderung einer Beratungskultur. Beratungen sind eine sehr teure Form der Qualifizierung, weshalb sie nur sehr gezielt eingesetzt werden. Kolleginnen und Kollegen arbeiten in einem schulischen Team mit und wünschen zu Themen der Multiplikatorenfortbildung Beratungsangebote in ihrem Team. Der lange Weg vom Wissen zum Können wird beschritten. In didaktischer Hinsicht geht es dabei originär um das Verbinden von Arbeiten und Lernen und um die Kombination des Lernens in der Arbeit mit externen Fortbildungsangeboten. Beratungen werden dezidiert vorbereitet, die Ziele mit den Teams abgestimmt. Es wird in aller Regel ein Beratungsumfang fest vereinbart, der dann nur punktuell überschritten wird. Schon aus finanziellen Gründen bzw. aus Gründen der Arbeitsbelastung der Moderatoren des LISUM, wird mit der Ressource „Beratung“ sehr sparsam umgegangen. Im Sinne reflexiven Lernens wird in der Regel vereinbart, dass die Arbeitsprodukte der schulischen Teams in der Multiplikatorenfortbildung vorgestellt werden.

4. Teamentwicklung und -beratung: Teams werden in letzter Zeit verstärkt anlassbezogen zur Bewältigung neuer Aufgaben in den Schulen gebildet. Es handelt sich um arbeitsbezogenes Lernen. Die Teambesprechung ist im Kern eine Teambegleitung, ein Coaching. Es geht dabei um die Bildung des Teams, dann um die Erarbeitung effizienter Arbeitsstrukturen, die Einführung von Moderationstechniken und Strategien der Konfliktanalyse und -bewältigung. Es geht aber auch darum, in Veränderungsprozessen eine Person zu haben, die zuhört und Verunsicherungen produktiv bewältigen hilft. Dazu kommen Standardthemen, wie die Einführung neuer Kolleginnen in das Team etc. Die Arbeit der Teams bezieht sich in der Regel auf planerische und organisatorische Aufgaben. Sie wird verbunden mit didaktischer Qualifizierung, die sich der aufgezeigten unterschiedlichen Lernformen bedient. In wenigen Fällen bezieht sich die Teamarbeit auch auf die gemeinsame Durchführung von Unterricht.

Die unterschiedlichen Maßnahmen werden als Set differenzierter Lernformen und Methoden kombiniert. Dabei hat sich die Beratung als sehr wirksame Lernform herausgestellt: Die Nachfrage ist mit den vorhandenen Ressourcen nicht zu befriedigen. Vom Standpunkt des Kompetenzaufbaus ist zu beachten, dass in dem Rahmen, in dem das unter den gegebenen Umständen der Fortbildungsorganisation möglich ist, bevorzugt die Schulen Beratungsressourcen bekommen, die Kolleginnen und Kollegen in schulbezogenen Fortbildungsveranstaltung (SCHILF) wie auch in Multiplikatorenfortbildungen systematisch und über einen längeren Zeitraum lernen lassen. Das führt zu Schwerpunktbildungen und

zur Bündelung unterschiedlicher Maßnahmen in Programmen. Das oben beschriebene Vorgehen im Modellversuch ist ein solches Programm. Die Wirkungen sind dann besonders hoch, wenn der Kompetenzaufbau mit der unterrichtlichen Umsetzung direkt einhergeht. Hier ist zu beachten, dass Schulleitungen oft aus stundenplantechnischen Zwängen heraus nicht sicherstellen können, dass Kolleginnen und Kollegen über längere Zeiträume ihre Projekte der Lernentwicklung verfolgen können. Der Herausbildung lernförderlicher Arbeitsbedingungen und der Verknüpfung innerschulischer Organisationsentwicklung mit der vom Modellversuchsteam durchgeführten Personalentwicklung kommt eine besondere Bedeutung zu. Hier liegen vielfach Inkongruenzen vor, die in vielen Fällen zu langen Verhandlungen mit Schulen führen. Nicht alle Konflikte lassen sich einer Lösung zuführen. So ist z.B. die Anmeldung zum SOL-Grundseminar sowie zur Multiplikatorenfortbildung „Lernfeld“ nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Schulleitung möglich. Damit soll sicher gestellt werden, dass die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen so eingesetzt werden, dass die Anwendung von SOL-Arrangements, Lern- und Arbeitsaufgaben und Projekten auch gewünscht und prinzipiell möglich ist. Eine solches Fortbildungsmanagement orientiert sich stark an den Entwicklungsprozessen der Schulen, was zur hohen Wirksamkeit führt. Auf der anderen Seite kommen individuelle Fortbildungsbedarfe vieler Kolleginnen und Kollegen kaum zum Zuge, was ein Nachteil ist.

Die Kombination der unterschiedlichen Maßnahmen macht ein detailliertes Projektmanagement erforderlich. Das ist zwar aufwändig, führt aber zu ziel- und passgenauen Angeboten. Die Ausfallquote der Veranstaltungen liegt bei über 160 Veranstaltungen des Arbeitsbereiches BB in 2005 unter 5 %, was verglichen mit anderen Bereichen der Lehrerfortbildung extrem niedrig ist. Der Preis dafür ist eine zeitaufwändige und enge Kooperation mit den Schulen. In der Integration externen Bildungsmanagements und schulintern abgestimmten Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen liegt angesichts der Zukunft der Lehrerfortbildung eine Herausforderung. Fortbildungen werden dann angenommen, wenn sie gut vorbereitet sind, die Problemlagen treffen und von hoher inhaltlicher Qualität sind. Die überwiegende Zahl der Maßnahmen wurde von externen Dozenten durchgeführt. Auch das erfordert ein Projektmanagement, den richtigen Dozenten zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort nach detaillierter inhaltlicher Vorbereitung einsetzen zu können. Weniger ist mehr angesichts der knappen Ressource Zeit. Die Arbeitszeit der Lehrer wurde in den vergangenen Jahren in Berlin von 22 auf 26 Pflichtstunden bei gleichzeitigem Wegfall oder Reduzierung einer ganzen Reihe von Ermäßigungstatbeständen erhöht. Leider führt das auch dazu, dass viel zu sehr Rezepte verlangt werden und reflexive, theoriebezogene Lernphasen auf mäßige Resonanz stoßen.

Entwicklungsmöglichkeiten bestehen in der detaillierteren Kombination unterschiedlicher Lernformen in der Kompetenzentwicklung. Der Ansatz SOL hat dazu das Sandwichprinzip entwickelt, nach dem die unterschiedlichen Maßnahmen des Lernens in der Arbeit und der Fortbildungsmaßnahmen übergreifend und integrativ strukturiert werden können. Ebenfalls wäre zu überlegen, ob das Prinzip der Selbstständigkeit (Wahl 2005, S. 29 ff.) stärker als strukturierendes Element angewandt wird. Lehrer setzen sich mit der Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens ihrer Schüler auseinander. Wenn sie beispielsweise Lern- und Arbeitsaufgaben für den Unterricht entwickeln, spricht einiges dafür, dass auch sie in der Fortbildung an Hand von Lern- und Arbeitsaufgaben ihre Kompetenzen entwickeln.

Guter Unterricht ist eine Kunstfertigkeit. Kunstfertigkeit ist zu 10 % *Kunst* und zu 90 % *Fertigkeit*, also gutes Handwerk. Es ist dies ein Plädoyer für eine Sicht der Interdependenz von Handeln und Denken, nach der Lehrende ihr Handwerk durch ein intensives Training, Übung und Reflexion erlernen und zur Kunstfertigkeit weiterentwickeln. Die Schul- und Unterrichtspraxisreflexion ist eine Brücke zwischen Praxis und Theorie. Lernhandeln geht dem Wissen voraus, Wissen weist Wege, gibt Orientierungen und führt bestenfalls zu theoriegeleitetem Handeln.

3 Literatur

- Dehnbostel, Peter (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, S. 53-93
- Dehnbostel, Peter (2006): Lernen im Prozess der Arbeit. Materialien für den berufsbegleitenden internetgestützten Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Carl von Ossietzky Universität. Hrsg.: Anke Hanft. Oldenburg
- Herold, Martin/Landherr, Birgit (2003): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Schneider Hohengehren. Baltmannsweiler 2. Auflage.
- Huber, Anne A. (2004): Kooperatives Lernen – kein Problem – Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung). Ernst-Klett-Schulbuchverlag, Leipzig
- Lindemann, Hans-Jürgen (2005): Die Fort- und Weiterbildung der Berufsschullehrer als Problem des Wissensmanagement. Entwicklung und Tendenzen. In: 100 Jahre Berliner Berufsschule. Erinnerungen an die Wiedervereinigung. Overall Verlag Berlin. Berlin
- Lindemann, Hans-Jürgen/Overwien, Bernd (2005): Informelles Lernen bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. In: Elsholz, Uwe/Gillen, Julia/Meyer, Rita/Molzberger, Gabriele/Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden. Waxmann. Münster, S. 179-195
- Muster-Wäbs, Hannelore/Schneider, Kordula (1999): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Strukturierungshilfe zur Analyse, Planung und Evaluation von Unterricht. Verlag Gehlen. Bad Homburg vor der Höhe.

- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen – Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Luchterhand. München/Unterschleißheim.
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Wahl, Diethelm (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Klinkhardtbrunn,
- Wittwer, Wolfgang/Witthaus, Udo (2001): Veränderungskompetenz – Navigator in einer zunehmend vernetzten Arbeitswelt, in: berufsbildung Heft 72, S. 3–9

**Selbstgesteuertes Lernen für Jugendliche
mit besonderem Förderbedarf**

Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr

Der Beitrag skizziert den BLK-Modellversuch SEBI@BVJ (Servicelearning als Element der Beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr).

Neben der Darstellung, welches die Grundgedanken des Servicelearnings sind, werden volkswirtschaftliche und sozialpsychologische Betrachtungen der Ausgangslage vorgenommen, um die Begründung für den Modellversuch und dessen Nutzensituationen herzuleiten. Der Modellversuch orientiert sich an einem Ansatz, der klassische bottom-up- und top-down-Strategien integriert und damit sowohl die Ebenen der Unterrichtsentwicklung als auch der Personal- bzw. Organisationsentwicklung berücksichtigt. Diese Ebenen spiegeln sich im Qualifizierungskonzept der Metaebene und den schulischen Projekten der drei beteiligten nordbadischen Berufsschulen.

1 Servicelearning

„Service“ als Dienst am anderen Menschen und dem Gemeinwohl und „Learning“, dem eigenen Lernen in realen, authentischen Situationen - diese beiden Dinge werden in der Methode des Servicelearnings kombiniert und als essenzieller Bestandteil in das schulische Curriculum integriert (Sliwka, 2004, S. 92). „Schüler und Studierende leisten einen konkreten Dienst am Gemeinwohl, erarbeiten dabei gleichzeitig Lerninhalte, wenden diese an und erlangen so verschiedene Kompetenzen. In den Projekten lernen sie durch die Übernahme von tatsächlich vorhandenen Aufgaben in ihrer Stadt oder Gemeinde. Dabei entwickeln sie fachliche, methodische und soziale Kompetenzen. Sie erhalten die Möglichkeit, in der Schule oder im Seminar erlerntes Wissen in authentischen Problemkontexten anzuwenden“ (a.a.O.). Servicelearning „bietet (...) einen wirksamen pädagogischen Ansatz, um zentrale Kompetenzen für die berufliche Bildung und für die Bürgerbildung ‚auf einer einzigen Baustelle‘ zu erwerben. Die Baustelle heißt Zivilgesellschaft“ (a.a.O.).

2 Der Modellversuch SEBI@BVJ

In dem Modellversuch SEBI@BVJ¹ wird dieser im nordamerikanischen Raum weit verbreitete und in Deutschland bisher zumeist in den allgemeinbildenden Bereichen verwendete Ansatz auf Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr² übertragen. Dabei steht im Vordergrund, diese Jugendlichen sowohl fachliche als auch soziale (Selbst-)Kompetenzen entwickeln und erfahren zu lassen, die ihnen einen Einstieg in die berufliche Ausbildung ermöglichen (Traub, E./Reh, H., 2004).

Der Modellversuch setzt Servicelearning an drei beruflichen Schulen Nordbadens in unterschiedlichen Fachrichtungen um³. In diesem Beitrag werden zunächst die Ausgangslage, Leitgedanken und Umsetzungsstrategie des Modellversuchs skizziert und daran anschließend die Modellversuchsebenen sowie die einzelnen Projekte der beteiligten Schulen.

¹ „Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr“ (SEBI@BVJ) ist ein Modellversuch im BLK-Modellversuchsprogramm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) und wird gefördert durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Träger des Modellversuchs ist das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe, die partizipative wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch die MaRes-Com GmbH, Mannheim.

² Die Berufsschulpflicht regeln die §§ 77-81 des Schulgesetzes von Baden-Württemberg. Die Pflicht zum Besuch der Berufsschule beginnt mit dem Ablauf der Pflicht zum Besuch einer allgemein bildenden Schule. Sie dauert 3 Jahre und endet mit dem Ablauf des Schuljahres, in dem der oder die Schulpflichtige das 18. Lebensjahr vollendet, außer er oder sie steht zu diesem Zeitpunkt noch in einem Ausbildungsverhältnis. Schülerinnen und Schüler, die der Berufsschulpflicht unterliegen, aber kein Ausbildungsverhältnis nachweisen können, müssen (außer in Stuttgart, im Landkreis Esslingen, im Landkreis Ludwigsburg und im Rems-Murr-Kreis) das Berufsvorbereitungsjahr besuchen. Nach dessen Besuch sind die Jugendlichen von der weiteren Berufsschulpflicht befreit. Die Berufsschulpflicht ruht, solange eine allgemein bildende Schule, eine Berufsfachschule, ein Berufskolleg, eine Berufsakademie oder eine Hochschule besucht wird, das freiwillige soziale oder ökologische Jahr, Wehr- oder Zivildienst geleistet wird oder eine beamtenrechtliche Ausbildung absolviert wird. (nach Wolf, 2005)

³ Elisabeth-Selbert-Schule in Karlsruhe (Hauswirtschaftliche, Sozialpädagogische und Sozialpflegerische Schule), Robert-Schuman-Schule in Baden-Baden (Kaufmännischer Vollzeitbereich der kaufmännischen Berufsschule), Albert-Einstein-Schule in Ettlingen (Gewerbliche Schule)

3 Ausgangslage

„Jugendliche, die nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht keine weiterführende Schule besuchen und keine Ausbildung beginnen, werden im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) gezielt auf den Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet.“⁴ Im Schuljahr 2003/2004 besuchten in Baden-Württemberg 13.258 Jugendliche das Berufsvorbereitungsjahr, im Schuljahr 2004/2005 nahezu unverändert 13.676. Die Gesamtzahl der Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen, also auch in Sonderformen des BVJ, betrug 18.293 (Wolf, 2005; vgl. Abbildung 1).

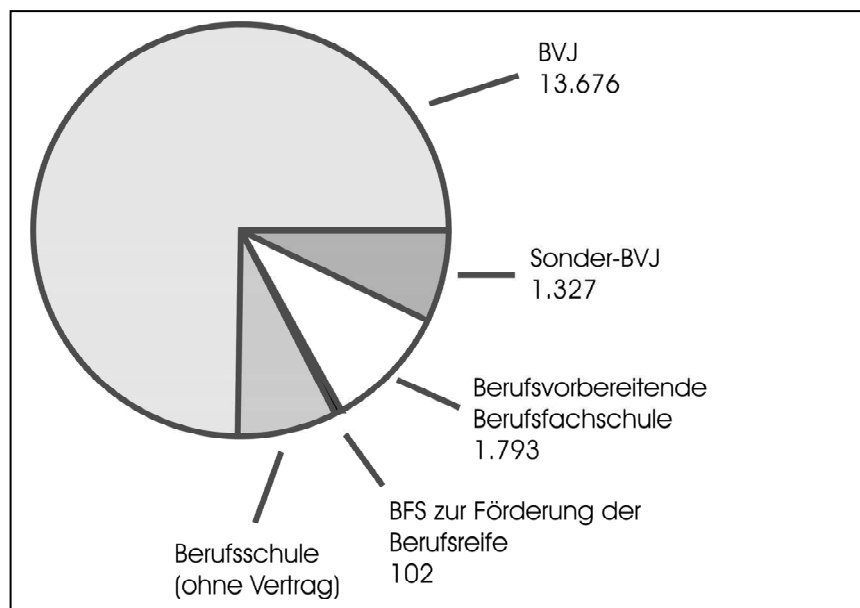


Abb. 1: Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen in Baden-Württemberg 2004/2005

Rund ein Drittel der Jugendlichen stammt aus Familien mit Migrationshintergrund, während im Durchschnitt der beruflichen Schulen der Anteil bei knapp 12 % liegt. Von den Jugendlichen gelingt im Landesdurchschnitt 20 % der Übergang in eine berufliche Erstausbildung. Dieser Anteil ist jedoch noch differenziert zu betrachten. Während durch den durchaus ambitionierten Einsatz von Jugendberufshelfern in Baden-Württemberg der Anteil der Übergänge bei ca. 25 % liegt, sind die Übergangsquoten bei Jugendlichen, die nicht an dem Programmen der Jugendberufshelfer partizipieren bei lediglich 17 %. Insgesamt misslingt also jedes Jahr in Baden-Württemberg fast 11.000 Jugendlichen nach dem Berufsvorbereitungsjahr der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis.

⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, URL <http://www.km-bw.de/servlet/PB/menu/1099491/index.html>

3.1 Volkswirtschaftliche Bedeutung

Nach der Statistik des Landesamtes Baden-Württemberg (Schmidt, 2005) stehen rund 2.413.700 Erwerbstätigen mit Lehrabschluss 187.700 Erwerbslose mit Lehrabschluss gegenüber. Der Anteil (und somit das Risiko der Erwerbslosigkeit trotz Lehrabschluss) liegt bei 7,22 %.⁵ Die Betrachtung des Risikos der Erwerbslosigkeit ohne Lehrabschluss weist bei 881.800 Erwerbstätigen und 142.700 Erwerbslosen mit 13,93 % einen beinahe doppelt so hohen Wert auf (vgl. Abbildung 2).⁶ Alleine der Abschluss einer Berufsausbildung halbiert in etwa demnach das Risiko, erwerbslos zu werden – oder anders ausgedrückt: jedes Jahr werden von den rund 11.000 Jugendlichen, die keine Ausbildung beginnen, etwa 1.500 dauerhaft in die Erwerbslosigkeit entlassen (dieser Wert ist natürlich ein statistischer Wert; einerseits werden die Erwerbs- bzw. Nichterwerbszeiten wechseln, andererseits ist hierbei auch nicht berücksichtigt, welche Veränderungen des Risikos in Abhängigkeit des Alters auftreten).

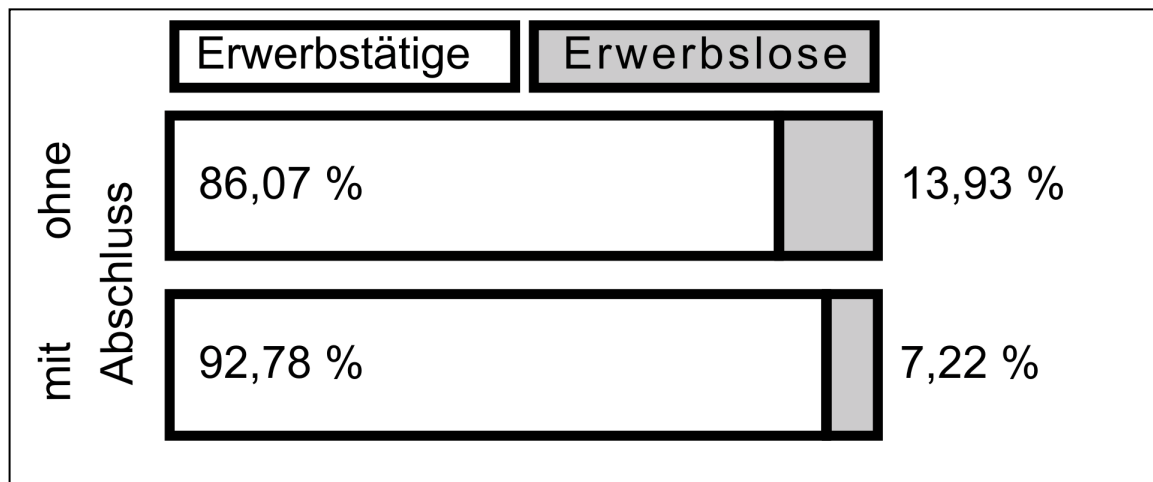


Abb. 2: Risiko der Erwerbslosigkeit (Baden-Württemberg)

Neben der Auswirkung des Vorhandenseins eines beruflichen Abschluss auf das Risiko der Erwerbslosigkeit ist zusätzlich auch die Auswirkung auf das Einkommen zu betrachten. So liegen die monatlichen Bruttoverdienste der Angestellten im „Produzierenden Gewerbe, Handel, Kredit- und Versicherungsgewerbe“ in Baden-Württemberg im Jahresdurchschnitt 2005 für Angestellte

⁵ Um auf einen möglichst einheitlichen zeitlichen Rahmen Bezug nehmen zu können, werden hier die Werte aus dem Jahr 2005 berichtet. Nach der Meldung der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit in Stuttgart, liegt die Quote der Erwerbslosigkeit im Juli 2006 bei 6,1 % gegenüber 7,1 % im Vorjahresmonat.

⁶ Die Werte weichen wegen unterschiedlicher Bemessungsverfahren von den Werten der Bundesagentur für Arbeit ab. Die grundlegende Problematik des erhöhten Risikos bleibt hiervon jedoch unberührt.

mit abgeschlossener Berufsausbildung und besonderen Fachkenntnissen aufgrund mehrjähriger Berufserfahrung (Leistungsgruppe III) bei rund 3.000 € (Frauen) und 3.800 € (Männer), bei Angestellten mit den einer Berufsausbildung entsprechenden Kenntnissen (Leistungsgruppe IV) bei ca. 2.400 € bzw. 2.800 € und bei Angestellten in einfacher Tätigkeit, die keine Fachkenntnisse erfordert (Leistungsgruppe V) bei ca. 1.800 € bzw. 2.000 € (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2006; vgl. Abbildung 3).

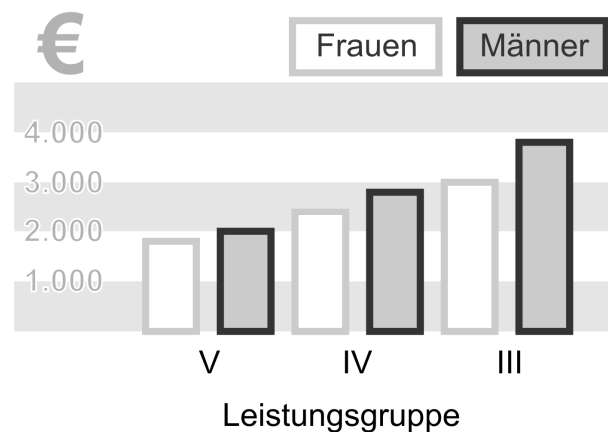


Abb. 3: Monatliche Bruttoentgelte in Euro im „Produzierenden Gewerbe“ 2005 in Baden-Württemberg

Davon ausgehend, dass Berufstätige ohne Abschluss zu den Leistungsgruppen IV und V zu zählen sind, während diejenigen mit Abschluss der Leistungsgruppe III zugeordnet werden können ergeben sich Unterschiede im monatlichen Bruttoverdienst von ca. 600 € – 1.200 € für Frauen, bzw. 1.400 € - 1.800 € für Männer. Bei den zu erwartenden 13,93 % Erwerbslosen ohne Abschluss (rund 1.500) wäre jeder zweite Jugendliche erwerbstätig, wenn ein Abschluss aufgewiesen werden könnte. Also könnten zusätzlich rund 750 Jugendliche „in Lohn und Brot“ stehen. Für diese Jugendlichen werden jedoch Transferleistungen des Sozialsystems erforderlich. Diese monatliche Differenz der Bruttoverdienste nun für die (übrigen) jährlich rund 9.500 betroffenen Jugendlichen (ohne Abschluss, aber erwerbstätig) auf ein durchschnittliches Erwerbsleben hochzurechnen und die dadurch verursachten gesellschaftlichen Wohlfahrtsverluste zu diskontieren (Beiträge zu den Sozialversicherungssystemen, erwerbs- und konsumbezogene Steuerleistungen etc.) stellt vermutlich keine allzu große finanzmathematische Herausforderung dar, die hier dennoch nicht in Angriff genommen werden soll. Hierbei muss natürlich bedacht werden, dass entsprechende Ausbildungsstellen auch vorhanden sein müssen und die Jugendlichen

auch ausbildungsfähig sein müssen. So sind hier auch zumindest nur die Jugendlichen im Regel-BVJ als Berechnungsgrundlage eingegangen. Sonderformen der Berufsvorbereitung, insbesondere für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (wie in Abbildung 1 dargestellt), sind nicht berücksichtigt.

3.2 Individuelle Bedeutung

Während zunächst die volkswirtschaftlichen Aspekte der Übergangsproblematik vom BVJ in das Erwerbsleben betrachtet wurden, wird die Ausgangslage nun aus einer eher sozialpsychologischen bzw. auch sozialpädagogischen Perspektive betrachtet. Die Jugendlichen befinden sich zumeist in einem Zustand der Stigmatisierung und der Demontage des Selbstkonzeptes. Die Nachhaltigkeit der Erfahrung des Scheiterns, die nicht nur aus der Gesellschaft erfahrene Geringschätzung der Fähigkeiten, sondern auch die mangelnde Attribution zur Leistungsfähigkeit durch Familie, Schule und auch im Freundeskreis führt dazu, dass Jugendliche noch vor ihrer Volljährigkeit bereits regelrechte Scheiternskarrieren durchlebt haben. Nach ihrer Schulzeit nicht in Ausbildung übergehen zu können, zu einem erheblichen Teil keinen Schulabschluss nachweisen zu können, stellt für die meisten einen weiteren Schritt in ihrer Scheiternskarriere dar. Nicht wenige dieser Jugendlichen sind sogar dem Typus der Sozialhilfedynastien zuzuordnen – Familien, in denen bereits die dritte oder vierte Generation von Transferleistungen teilweise oder vollständig abhängig ist. Vorrangige Aufgabe muss hier sein, die Scheiternskarrieren zu durchbrechen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, eigenständig zu handeln und diese Handlung als eigene Wirksamkeit wahrnehmen zu können.

4 Leitgedanken

Der Einsatz von Servicelearning im BVJ orientiert sich an den Leitgedanken der Vermittlung ausbildungsplatzadäquater sprachlicher, fachlicher und sozialer Kompetenzen, um in modernen gesellschaftlichen Arbeitskontexten selbstkompetent und kooperativ komplexe Aufgabensituationen bewältigen zu können.

4.1 Ablauf von Servicelearning

Servicelearning läuft in der Regel in mehreren Phasen ab (vgl. hierzu Sliwka, a.a.O.). Nach der Entscheidung, sich des Servicelearnings als Instrument zu bedienen, beginnt ein Projekt mit der Phase der Forschung in der eigenen Gemeinde: die Erforschung der eigenen Umwelt erfordert die Wahrnehmung des

Umfeldes mit ‚analytischem Blick‘ und den Wechsel in die Perspektiven anderer Menschen. Hierbei werden bereits die relevanten Probleme erkannt, also der Bedarf im kulturellen, sozialen oder ökologischen Bereich offensichtlich. Aus dem erkannten Bedarf heraus werden gemeinsam die Ideen entwickelt, wie Schülerinnen und Schüler etwas positiv bewirken können. In dieser Phase der Ideengenerierung und -umsetzung werden Ideen zur Problemlösung entwickelt und diskutiert, erste konzeptionelle Gedanken gesammelt und es fällt die Entscheidung für die Durchführung eines der Projekte. Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern der Gemeinde (staatliche und zivilgesellschaftliche Organisationen) wird konzipiert und in der Regel in eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung überführt. In dieser Phase ist es bereits wichtig, professionelles Projektmanagement und erlerntes Fachwissen anzuwenden. Sämtliche Phasen werden durch regelmäßige Reflexion begleitet: „Was ist getan worden und was wurde erreicht? Wie haben die Lernenden dies erlebt und wie interpretieren sie ihre Erfahrungen? Was haben sie über sich selbst, die Anderen, die Inhalte gelernt? Haben sie erreicht, was sie erreichen wollten? Wenn nein, warum? Wo könnten sie die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sonst noch anwenden? Was sollten sie als nächstes tun? Reflexionen dieser Art machen allen Beteiligten ihren Lernprozess bewusst und lassen sie eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erkennen. Unterstützt wird dieser Prozess durch formatives Feedback, das sie von ihren (.) externen Partnerorganisationen und den Menschen, für die sie arbeiten, erhalten. So können sie ihr Selbstbild konkretisieren, lernen sich selbst einschätzen und erlangen dadurch Handlungsfähigkeit“ (Sliwka, 2004, S. 92).

4.2 Ablauf im Modellversuch SEBI@BVJ

Im Modellversuch SEBI@BVJ wird an drei beruflichen Schulen in Nordbaden das Konzept des Servicelearnings modellhaft eingeführt und umgesetzt werden. Dieser Ansatz, Schülerinnen und Schüler aktiv an ihrem direkten sozialen Umfeld teilhaben zu lassen, führt zur Stärkung des Selbstkonzepts der Jugendlichen durch die eigenständige Durchführung (Konzeption, Implementation, Steuerung und Bewertung) von Projekten mit außerschulischen Kooperationspartnern in der eigenen Gemeinde. Neben der Stärkung des Selbstkonzepts findet eine kognitive Aktivierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer solcher Projekte statt und die Befähigung in realen Anforderungssituationen komplexe Problemstellungen kooperativ zu bearbeiten und zu lösen. Dies wird unterstützt durch Maßnahmen der Qualifizierung (Projektorganisation, Projektmanagement, Zeit- und Ressourcenplanung, Selbstevaluation) seitens des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe und der partizipa-

tiven wissenschaftlichen Begleitung durch die Mannheim Research Company (MaResCom GmbH, Mannheim). Durch die Maßnahmen werden multiple Nutzsituationen sowohl kurzfristig als auch nachhaltig geschaffen.

4.3 Nutzsituationen

Nutzníeßer des Modellversuchs sind neben den am Projekt beteiligten Jugendlichen auch Bildungsträger, duale Partner der Berufsausbildung, außerschulische Kooperationspartner und die Gesellschaft.

4.3.1 Schülerinnen und Schüler

Es erfolgen die kognitive Aktivierung und ein Zuwachs an fachlichen und sozialen Kompetenzen. Fähigkeiten und Fertigkeiten in Projektplanung und Projektmanagement werden vermittelt und in realen Anforderungssituationen in Kooperationen mit außerschulischen Partnern umgesetzt. Die Erfahrung von eigener Handlung in komplexen Anforderungssituationen und die daraus resultierenden Rückmeldungen vermitteln ein Wirksamkeitsgefühl und stärken das Selbstkonzept. Kontakte zu außerschulischen Organisationen (soziale Institutionen und Unternehmen) werden eröffnet. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Autonomie wahr, erwerben Verfahren der Selbststeuerung und -organisation und wenden diese an.

4.3.2 Bildungsträger

Den Schülerinnen und Schülern werden wesentliche Kompetenzen vermittelt, die einen Übergang in berufliche Ausbildungsverhältnisse ermöglichen. Die Quote der Übergänge wird durch Qualifizierung in fachlicher und sozialer Kompetenzen erhöht. Die schulische Qualifizierung führt zu verbesserten beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten und zu nachhaltig verbesserten Berufschancen der Jugendlichen. Benachteiligten Schülerinnen und Schülern wird durch gezielte Förderung die Teilhabe am gesellschaftlichen (sozialen und beruflichen) Leben ermöglicht. Die Qualifizierung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer führt darüber hinaus zu einer Stärkung des individuellen Lehrerprofils sowie der Schulprofilbildung. Somit sind neben den Wirkungen auf die Jugendlichen auch positive Effekte der Personal- und Schulorganisationsentwicklung gegeben.

4.3.3 Dualer Partner Wirtschaft

Die Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler zu fachlich und sozial kompetenten Ausbildungsplatzbewerbern erhöht nicht nur die Chancen der Jugendli-

chen auf Abschluss eines Ausbildungsvertrags sondern führt ebenso zu einer Stärkung der Qualifikationen der Auszubildenden. Auszubildende, die während des BVJ an derartigen Projekten teilgenommen haben, sind mit den komplexen Anforderungen einer kooperativen, projektbezogenen Arbeitswelt bereits in Kontakt getreten und daher besser in der Lage, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

4.3.4 Außerschulische Kooperationspartner (Gemeinde)

Die Durchführung von Projekten im Rahmen des Servicelearnings findet wesentlich in Einrichtungen der Heimatgemeinden statt. Vorrangig sind dies soziale und integrative Einrichtungen in denen und mit denen gemeinsam an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten gearbeitet wird. Diese Institutionen erfahren zunächst einen direkten Nutzen, indem die Projekte mit zusätzlichen Ressourcen – den Schülerinnen und Schülern - ausgestattet werden. Einen weiteren (nachhaltigen) Nutzen erfahren sie allerdings auch durch veränderte persönliche Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, die erfahren haben, dass sie mit ihrem sozialen Engagement etwas bewegen können und auch zukünftig bewegen wollen.

4.3.5 Gesellschaftliche Perspektive

Durch soziale Integration und Motivation zum gesellschaftlichen Engagement wird das Bewusstsein, Teil der gemeinsamen Gesellschaft zu sein, gefördert (citizenship). Leistungen für soziale Institutionen werden nicht nur kurzfristig, sondern nachhaltig erbracht. Die Teilhabe am qualifizierten Berufsleben und die Berufsausübung mit einem gestärkten Selbstkonzept und Qualifikationen in kooperativen, projektbezogenen Arbeitswesen hat positive Auswirkungen auf die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt durch einerseits geringeren Anteil an Erwerbslosen und andererseits durch Steigerung der Effizienz der Beschäftigten.

4.3.6 Wirksamkeit von Servicelearning

Studien (zumeist im nordamerikanischen Raum) belegen positive Effekte des Servicelearnings, die sich in hohem Maße mit den Bildungszielen decken, „die in Europa für die berufliche Bildung einerseits und für die Bürgerbildung andererseits postuliert werden“ (Sliwka, 2004, S. 102):

- Komplexe Fähigkeiten der Selbstorganisation und des unternehmerischen Handelns (Billig, 2000)

- Steigerung der Lernmotivation durch problemlösendes Lernen in authentischen Problemkontexten (Duckenfield/Swanson, 1992. Santmire/Giraud/Grosskopf, 1999).
- Selbstwirksamkeitserfahrung durch Übernahme persönlicher Verantwortung beeinflusst positiv die intellektuelle und sozio-moralische Entwicklung (Weiler/La Goy/Crane, 1998; Scales/Blyth/Berkas/Kieselmeier, 2000). Stärkung des Selbstwertgefühls (Johnson/Notah, 1999), Steigerung der sozialen Kompetenzen (Furco, 2002) und Verringerung der Disziplinprobleme in der Schule (Melchior, 1999; Yates/Youniss, 1996; Shumer, 1994).
- Abbau von Vorurteilen und positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen; positivere Einschätzung von gesellschaftlicher Vielfalt (Melchior/Bailis, 2002). Verbesserung der Fähigkeiten zur Kommunikation mit Lehrern und anderen Erwachsenen (Furco, 2002; Weiler/La Goy/Crane, 1998).
- Stärkung der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung (Johnson/Notah, 1999; Weiler/La Goy/Crane, 1998; Melchior/Bailis, 2002; Dalton/Petrie, 1997) und positive Identifikation mit der eigenen Gemeinde (Yates/Youniss, 1996).
- Hilfe bei der beruflichen Entscheidungsfindung (Weiler/La Goy/Crane, 1998; Furco, 2002; Vogelsang/Astin, 2000).

4.3.7 Merkmale eines Servicelearning-Projekts

Es wird an einem „echten“ Problem im Umfeld gearbeitet, also nicht in einem zweckfreien Raum. Es handelt sich also nicht um eine Form der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. So ist zum Beispiel das Einsammeln von Müll in einem Wald nicht als Servicelearning zu verstehen, nur weil es einem guten Zweck dient. Vielmehr können solche fehlverstandenen Formen zu einer weiteren Stigmatisierung beitragen. So das Aufsammeln jedoch im Rahmen eines ökologischen Projekts (z.B. Renaturierung bzw. Anlage eines Biotops etc.) stattfindet, ist es durchaus dem Servicelearning zuzuordnen. Das Thema des Projekts hat einen engen Bezug zu den Lehrplaninhalten der beteiligten Fächer, um sowohl den Rahmenbedingungen zu genügen (Lehrplan, Erwerb eines qualifizierenden Abschluss), als auch durch die Rückbindung der Inhalte an die Handlung den Wissens- und Kompetenzerwerb zu fördern. Es erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit Partnern in der Gemeinde, mit dem Ziel, die Jugendlichen ihre persönliche Bedeutung in ihrem eigenen Umfeld erfahren zu lassen und ihnen bewusst werden zu lassen, dass sie zu diesem Umfeld zugehörig sind (citizenship). Laufende Reflexion über das Projekt und das eigene Lernen

macht den Prozess bewusst und es erfolgt der systematische Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen durch Projektarbeit.

5 Vorgehen im Modellversuch SEBI@BVJ

Projektarbeit und auch servicelearningnahe Methoden werden schon seit geraumer Zeit in Schulen genutzt. In vielen Schulen – gerade im Bereich der Benachteiligtenförderung, in sogenannten Brennpunktschulen aber auch in reformpädagogisch orientierten Schulen – gehören derartige Verfahren beinahe zum selbstverständlichen oder sogar unabdingbaren Repertoire, um überhaupt noch Wirkung entfalten zu können.

Dies Streben nach Wirkung auch im außerfachlichen Bereich kollidiert jedoch vielfach mit dem fachlichen Curriculum, scheitert an mangelnden Strategien der professionellen Umsetzung oder fristet ein Schattendasein in der Verantwortung einer Gruppe engagierter Lehrkräfte. Im Modellversuch SEBI@BVJ soll daher weder ein klassischer bottom-up-Ansatz vertreten werden, bei dem die schulischen Aktivitäten an sich schon als Modellversuch ausreichen und deren Wirkungen sowie Gelingens- bzw. Scheiternsbedingungen ex post betrachtet werden, noch ein klassischer top-down-Ansatz, der die Methode des Servicelearnings im Detail ausarbeitet und in die Schulen zur Ausführung eines weiteren Lehrplans „Servicelearning“ delegiert. Vielmehr ist der eigentlichen Projektebene der schulischen Projekte eine Metaebene zugeordnet, in der die Grundlagen zur Durchführung geschaffen werden. Dies umfasst sowohl die Auseinandersetzung mit dem Thema Servicelearning auf allgemeiner Ebene als auch die Qualifizierung der Beteiligten im Rahmen eines umfassenden Konzepts mit Workshops zu den Gebieten des Projektmanagements, der Evaluation und insbesondere Selbstevaluation, Moderation und Einsatz von Kommunikationsplattformen. Diese Kenntnisse werden sowohl in der Durchführung der jeweiligen schulischen Projekte verwendet, als auch bei der Koordinierung der schulischen Projekte auf der Metaebene.

5.1 BLK-SKOLA als Bezugsrahmen

Durch die unterschiedlichen Ebenen der Unterrichtsentwicklung und der Personal- bzw. Organisationsentwicklung greift der Modellversuch SEBI@BVJ die Konzeption des Modellversuchsprogramms SKOLA (Abbildung 4) auf. Die priorisierten Zieldimensionen der Unterrichtsentwicklung (1) selbst gesteuertes Lernen, (2) kooperatives Lernen und (3) unter Nutzung neuer Medien werden hier mit dem Schwerpunkt Servicelearning auf der Ebene der einzelnen Pro-

jektschule koordiniert, während die gewünschte Verknüpfung mit den Zieldimensionen (4) Personalentwicklung und (5) Organisationsentwicklung sowie der Dimension (6) Transfer zunächst durch die Metaebene der Modellversuchsträgerschaft und der wissenschaftlichen Begleitung initiiert und koordiniert werden.

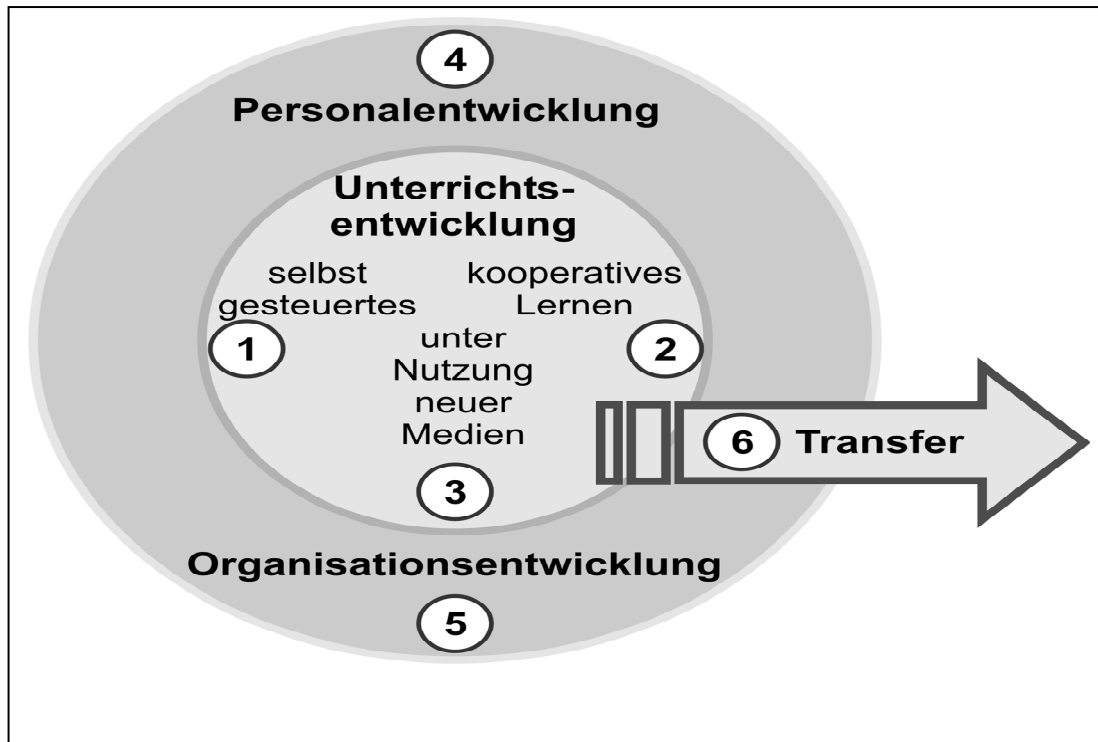


Abb. 4: Zieldimensionen im Modellversuchprogramm SKOLA (nach Euler & Pätzold, 2004)

5.2 Metaebene und Projektebene im Modellversuch

Ein wesentlicher Aspekt des Modellversuchs ist der Fokus auf Elemente der Personalentwicklung zur Sicherung der Verstetigung und des Transfers. Im Rahmen des Modellversuchs stehen Stützungsstrukturen seitens des Modellversuchsträgers und der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung, die zum Gelingen der Einzelprojekte beitragen sollen.

Um jedoch der Gefahr vorzubeugen, dass mit Fortfall dieser Strukturen zum Ende des Modellversuchs die Fortsetzung der schulischen Projekte in Frage gestellt werden muss, ist es ein wesentliches Anliegen, die erforderlichen Kompetenzen professionellen Lehrerhandelns auch an die Lehrerteams zu vermitteln. Dies wird zunächst durch Präsenzveranstaltungen für die Schulteams durchgeführt, in denen Inhalte des Projektmanagements, der Risikobewertung in Projekten, der Stakeholderanalyse, der Ziel-Maßnahmen-Analyse und der Methoden der Evaluation und Selbstevaluation ebenso vermittelt werden, wie

Präsentations- und Moderationstechniken und die Nutzung von internetbasierten Lehr- und Lernplattformen. Grundlegender Gedanke ist die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Durchführung von Maßnahmen im schulischen Kontext, die über das „eigentliche“ Schulprojekt hinausgehen (vgl. Abbildung 5). Hierdurch werden Kompetenzen vermittelt, die nachhaltig in der Organisation Schule Wirkung entfalten können.

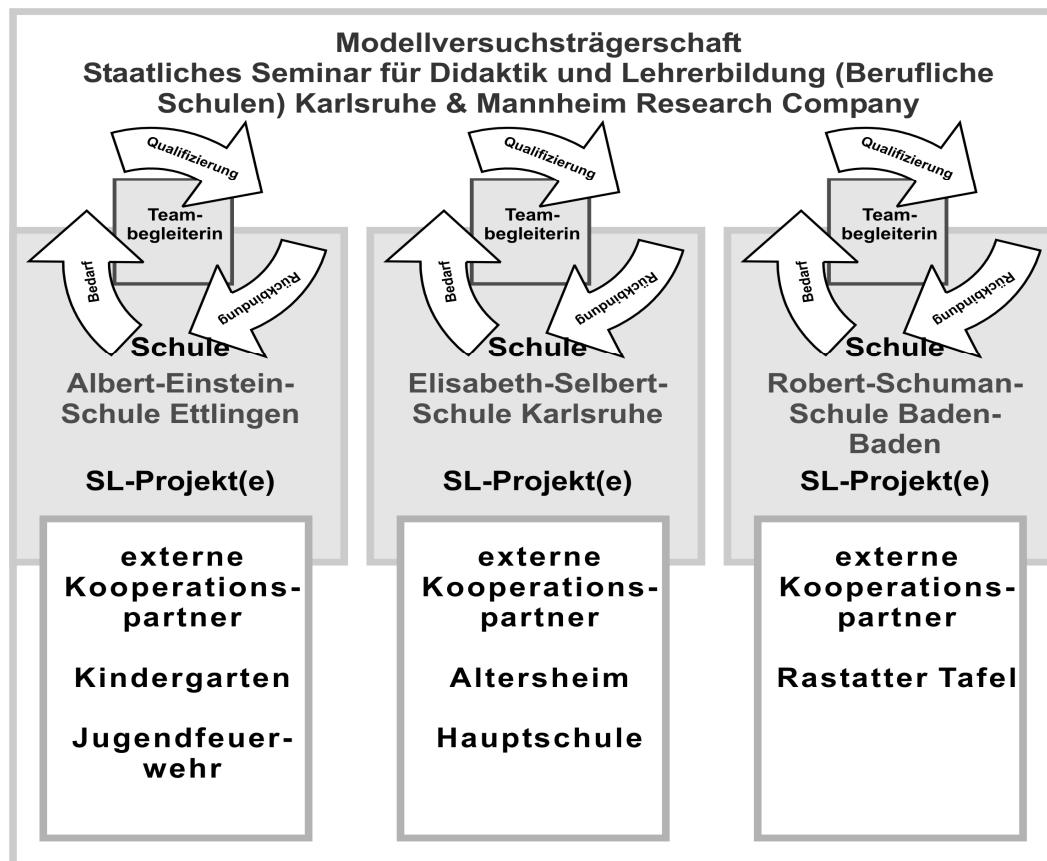


Abb. 5: Ebenen des Modellversuchs

Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung ist die erste Phase des Modellversuchs bereits nahezu abgeschlossen. In dieser Phase haben sich die Projektteams konstituiert und die erste Welle der Qualifizierungsworkshops hat bereits stattgefunden bzw. stehen vor der Durchführung. In den Schulteams wurden die einzelnen Projekte konzipiert und Kooperationsstrukturen geschaffen. Je nach Entwicklungsstand der schulischen Projekte sind Konzepte erstellt, erste Projektabschnitte mit externen Kooperationen in Testphasen umgesetzt oder bereits komplexere Teilprojekte abgeschlossen worden (vgl. Abbildung 5). Zunächst werden hier die Inhalte der Qualifizierungsworkshops schlaglichtartig dargestellt und daran anschließend die Projekte der Schulteams skizziert.

5.2.1 Qualifizierungsworkshops

Nachfolgend werden die Inhalte der ersten Qualifizierungsworkshops anhand ihrer jeweiligen zielleitenden Fragestellungen dargestellt.

Workshop Servicelearning

- Zielgruppe: Lehrerinnen und Lehrer der für den Modellversuch angefragten Schulen sowie interessierte Dozenten des Modellversuchsträgers.
- Durchführung: Projektleitung des Modellversuchsträgers und der wissenschaftlichen Begleitung unter Beteiligung einer externen Referentin.
- Inhalt: Vorstellung von Servicelearning innerhalb des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ durch S. Lauble (Referentin Freudenbergstiftung, Weinheim / Universität Mannheim) als erster Input zum Thema. Vorstellung der Konzeption des Modellversuchs SEBI@BVJ durch Modellversuchsträger und wissenschaftliche Begleitung mit Schwerpunkt auf Träger und Beteiligte, Ausgangslage, Leitgedanken sowie Umsetzungsstrategie und -planung.
- Ziele: Vorstellung des Modellversuchs und Bereitschaft zur Teilnahme. Auseinandersetzung mit Servicelearning an der eigenen Schule und Sammlung von Umsetzungsideen bzw. an der Schule initiiertbarer Projekte.

Start-Workshop

- Zielgruppe: Teilnehmer des Modellversuchs SEBI@BVJ.
- Durchführung: Projektleitung des Modellversuchsträgers und der wissenschaftlichen Begleitung.
- Inhalt: Darstellung der beteiligten Schulen und ihrer Projektteams, Konkretisierung des Servicelearnings aus empirischer Perspektive, Sammlung der Projektideen der Schulteams, Klärung der Aufgabenverteilungen, Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung als partizipative Gestalterin des Modellversuchs und Input zum Projektmanagement.
- Ziele: Commitment zur Teilnahme und zu den Zielen des Modellversuchs. Vermittlung von Grundlagen des Projektmanagements mittels Ziel-Maßnahmen-Analyse (siehe Exkurs: Ziel-Maßnahmen-Analyse) und Erarbeitung eines ersten Projektplans.

Exkurs: Ziel-Maßnahmen-Analyse⁷

Um besser verstehen zu können, welches die Bestandteile eines Projekts sind, unterscheiden wir zwischen Zieldimensionen, Indikatoren, Kriterien und Maßnahmen. Dabei sind sowohl die verschiedenen Zieldimensionen, als auch Indikatoren und Kriterien die Bestandteile der Ziele bzw. Zielvereinbarung. Maßnahmen sind die geeignet erscheinenden Wege zum Ziel und sind somit nicht Bestandteil einer Zielvereinbarung. Sie sind allerdings in der Regel wiederum Grundlage für die Ableitung untergeordneter Ziele und Zielvereinbarungen und werden daher in der analytischen Betrachtung berücksichtigt.

Bereits in der Abgrenzung von Zielen und Maßnahmen findet ein wesentlicher Schritt der Projektanalyse statt. Wer ein Ziel erreichen möchte, wählt dafür eine geeignet erscheinende Maßnahme. Damit jedoch die Zielerreichung überprüft werden kann, ist es erforderlich, dass sie in geeigneter Form messbar ist. Es müssen Indikatoren bestimmbar sein, die den Zustand in Bezug auf die Ziele repräsentieren und darüber hinaus müssen Kriterien definiert werden, die den Grad der Zielerreichung abbilden. Kurz fassend können also vier Fragen gestellt werden:

Was wollen wir erreichen? - Dies beinhaltet das eigentliche *Ziel* bzw. die *Zieldimensionen*.

Was sind geeignete Kennzahlen, die uns über die Zielerreichung Auskunft geben können? - Hierdurch werden die *Indikatoren* bestimmt, anhand derer die Messung der Zieldimensionen möglich ist.

Welche Werte müssen die Indikatoren anzeigen, damit wir von Erfolg oder Misserfolg der Maßnahme sprechen können? - Benennung der Indikatoren mit gewünschten Ausprägungen definiert *Kriterien*, die Auskunft über das Maß der Zielerreichung beinhalten.

Wie wollen wir diese Ziele erreichen? - *Maßnahmen* benennen den „Weg“, der zur Zielerreichung beschritten werden soll.

Gerne werden die ersten drei Punkte auch zusammengefasst. Dies erschwert natürlich die analytische Differenzierung, bildet aber die Zusammengehörigkeit dieser drei Punkte ab. Ausdruck findet dies darin, dass zumeist der Zustand, der erreicht werden soll, beschrieben wird. Die drei Fragen „was wollen wir erreichen“, „was sind geeignete Kennzahlen“ und „welche Werte müssen die Indikatoren anzeigen“ können also zu der Fragestellung „wie sieht der Endzustand aus“ zusammengefasst werden.

⁷ Auszug aus einem Manuskript des Autors.

Zweitägiger Workshop Qualitätssicherung in Projekten durch Evaluation und Selbstevaluation

- Zielgruppe: Projektteams und Teambegleiterinnen⁸.
- Durchführung: Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung. Eine Durchführung mit externer Referentin (M. Diedrich, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt; Abteilung Bildungsqualität und Evaluation). Eine weitere Durchführung erfolgte basierend auf den gemeinsamen Ausarbeitungen.
- Inhalt: Einführung in die Thematik der Evaluation: Einblicke in Evaluation und Begriffsklärungen, Projekte, Projektmanagement und Qualitätssicherung durch Evaluation: Zusammenhang von Projekt und Evaluation, Stakeholderanalyse (vgl. Exkurs: Stakeholderanalyse), „Evaluation – Design: Evaluationskreislauf – ein idealtypischer Ablauf von Evaluation“, „Evaluation – Verfahren und Instrumente: Welche Instrumente stehen zur Verfügung?“, „Gewinnung von Daten und Aufbereitung zur Information“, „Integration in den Projektplan“, „Ziele, Indikatoren, Kriterien und Maßnahmen: Erweiterung der Projektplanung“, „Betrachtung von Risiken (FMEA⁹)“, „Planung von Ressourcen“.
- Ziele: Projektplanung und -management sind umfassende Instrumente der Qualitätssicherung, welche ein kontinuierliches Überprüfen des Projektfortschritts erfordert. Evaluation und Monitoring von Projekten (Maßnahmen im Bildungssystem) erfordern eine Einbeziehung analytischer Vorgehensweisen bereits im Zeitpunkt der Projektentstehung. Im Workshop sollen die hierfür erforderlichen Grundlagen vermittelt werden.

⁸ Den Projektteams der Schulen wurde durch das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe jeweils eine Mitarbeiterin als Schnittstelle zwischen den Schulprojekten und der Metaebene zur Seite gestellt. Die Teambegleiterinnen sind in der Regel Kolleginnen, die sowohl als Dozentin im Seminar tätig sind, als auch in der Schule als Lehrkraft tätig sind (oder waren).

⁹ Failure Mode and Effects Analysis – Fehlermöglichkeits- und Einflussanalyse

Exkurs: Stakeholderanalyse¹⁰

Maßnahmen im Bildungssystem berühren eine Vielzahl von Individuen, Gruppen und Organisationen, deren Ansprüche und Interessen in Bezug auf die jeweilige Maßnahme berücksichtigt werden sollten. Zur Identifizierung der Anspruchsteller (Stakeholder) und Explikation ihrer Ansprüche und Interessen (Stakes) wird die Stakeholderanalyse herangezogen. Als Stakeholder gelten hier ‚Individuals, groups, or organizations having a significant interest in how well a program functions, for instance, those with decision-making authority over it, fundors and sponsors, administrators and personnel, and clients or intended beneficiaries.‘ (Rossi, P. H./Freeman, H. E./Lipsey, M. W. 1999, S. 36). Zunächst ist es natürlich erforderlich, Stakeholder zu erkennen und deren Stakes zu explizieren. Ebenso ist es erforderlich, zu bewerten, ob die Stakes für die Umsetzung Relevanz haben – nicht jeder Anspruch, der von Akteuren an die Maßnahme gestellt wird, ist auch ein Anspruch, der erfüllt werden muss. Dennoch ist es sinnvoll, diese Stakeholder-Analyse umfassend durchzuführen. Jeder Akteur, der durch unbedachtes Vernachlässigen seiner Interessen zur Bremse des Prozesses wird, stellt ein unnötiges Scheiternsrisiko für die Umsetzung dar.

Unmittelbare und mittelbare Stakeholder:

Zunächst kann eine Unterteilung auf Basis der Mittelbarkeit vorgenommen und zwischen Stakeholdern erster, zweiter und dritter Ordnung differenziert werden. Hierbei wird noch nicht auf die einzelnen Stakeholder (auf Gruppen- oder Individualebene) eingegangen, sondern vielmehr eine systemorientierte Unterteilung angestrebt. Stakeholder erster Ordnung sind Personen und Institutionen, die einen direkten Zugang zu der Maßnahme haben, also vorrangig direkt in der Organisation anzutreffen sind. Die Stakeholder zweiter Ordnung sind bereits mittelbar im Kontakt zur Maßnahme. Diese können sowohl innerhalb als auch außerhalb der Organisation anzutreffen sein. Stakeholder dritter Ordnung sind außerhalb der Organisation anzutreffen – die Auswirkungen der Maßnahme haben in der Regel einen eher gesellschaftlichen Bezug und sind für diese nicht individuell relevant.

Gesellschaftliche Teilsysteme

Hier kann und soll kein umfassender systemtheoretischer Ansatz entwickelt werden, sondern lediglich systemorientierte Überlegungen in die Analyse einbezogen werden.

¹⁰ Auszug aus einem Manuskript des Autors.

Neben der Unterteilung der einzelnen Organisation in organisatorische Subsysteme (Sparten, Abteilungen, Divisionen etc.), spiegelt sich auch im Unternehmen die Unterteilung des übergeordneten Systems (Suprasystem) wider, in dem es sich befindet. Als Suprasystem kann das gesamtgesellschaftliche Umfeld mit seiner Ausdifferenzierung in die Gebiete „profit-organizations“, „non-profit-organizations“, „government“ und „scientific-community“ (oder auch: Wirtschaftssystem, Legitimationssystem, Politisches System und Kultursystem), herangezogen werden. Diese Untergliederung zieht sich jedoch auch durch die Organisation, sie hat also auch interne Schnittstellen zu den Teilsystemen. Jeder individuelle oder kollektive Akteur in der Organisation ist wiederum – mit unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung – in dieser Untergliederung verortet.

Die Zusammenführung von Mittelbarkeit und gesellschaftlichen Teilsystemen liefert ein Raster zur Abgrenzung von Stakeholdern in Bezug auf die Mittelbarkeit ihres Anspruch und ihre organisationale Orientierung. Je näher die Stakeholder an der Maßnahme sind, desto detaillierter werden in der Regel auch ihre jeweiligen Stakes sein – und demnach in der Regel auch umso operationalisierbar. Je mittelbarer die Stakeholder betroffen sind, desto allgemeiner und diffuser, jedoch in der Regel grundsätzlicher sind ihre Ansprüche. Hierbei ist allerdings auch zu betrachten, dass unmittelbare Stakeholder durchaus auch gleichzeitig mittelbare Stakeholder sein können. Der Analyse der Akteure und der von ihnen übernommenen Rollen widmet sich der folgende Abschnitt.

Organisationen, Akteure und Rollen der Stakeholder

Die in die zu betrachtende Maßnahme einbezogenen organisationalen Einheiten agieren nicht als abstraktes Gebilde, sondern durch die in ihnen handelnden Personen oder Personengruppen (participants). Orthogonal zur Dimension der Organisation(-seinheiten) findet sich somit die Dimension der beteiligten (individuellen oder kollektiven) Akteure. Hierbei handelt es sich um einzelne Personen und Personengruppen, die in einzelnen oder auch verschiedenen organisationalen Kontexten mit dem Programm interagieren und je nach Kontext eine spezifische Rolle (part) einnehmen können. Die Rolle eines (individuellen oder kollektiven) Akteurs kann also variieren, je nach organisationalem Feld, in dem sich der Akteur bewegt.

Die zunächst erfolgte Differenzierung in ein systemorientiertes Ordnungsmodell der Stakeholder erster, zweiter und dritter Ordnung und die nachfolgend vorgenommene personalorientierte Betrachtung individueller und kollektiver Akteure und ihrer spezifischen Rollen kann als Denkschema

zur Lokalisierung und differenzierten Betrachtung der Stakeholder und der Explikation ihrer jeweiligen (oftmals auch impliziten) Stakes herangezogen werden. So ermöglichen die verschiedenen Betrachtungsebenen zunächst eine Einordnung gesellschaftlicher Teilsysteme in Bezug darauf, ob es sich bei ihnen um Stakeholder handelt, in einem weiteren Schritt kann betrachtet werden, inwieweit diese Stakeholder zu berücksichtigen sind (Spezifität) und in einem folgenden Schritt kann anhand eines Stakeholder-Portfolios die Explikation der Stakes erfolgen. Dies kann wiederum in einem dreischrittigen Verfahren erfolgen. Zunächst ist zu prüfen, ob die im Portfolio aufgezeichneten Zellen überhaupt besetzt sind, dann kann die Explikation der Stakes der in den besetzten Zellen vertretenen Stakeholder erfolgen und in einem dritten Schritt erfolgt die Prüfung der Stakes auf ihre Relevanz in Bezug auf die Maßnahme.

Workshop Evaluation und Selbstevaluation

- Zielgruppe: Teambegleiterinnen.
- Durchführung: Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung.
- Inhalte: Definition von Evaluation, Paradigmen der Evaluation (Entwicklung, Forschung, Kontrolle), Gegenstände der Evaluation, Begriffsklärungen (formative vs. summative Evaluation, Abgrenzung intern vs. extern, fremd vs. selbst), Prozessevaluation als Instrument der Steuerung, der Arbeitskultur, der Selbstkontrolle und Rechenschaft bzw. der Beteiligung. Methoden, Prozesse und Ablauf der Evaluation, Fragebogenentwicklung, qualitative Erhebungsinstrumente (Dokumentenanalyse, Befragung, Beobachtung, ...), Modellbildung, Kategorisierung, Auswertung (von der Evidenz zum Datum, Lagemaße und Verteilungsparameter) und Rückmeldegestaltung.
- Ziele: In dem Workshop werden die Teambegleiterinnen auf die Unterstützung der Selbstevaluation der Schulteams vorbereitet. Im Vordergrund stehen die Auswahl von Evaluationsaspekten, die Entwicklung geeigneter (quantitativer und qualitativer) Instrumente, die Durchführungsplanung, Datengewinnung, -analyse und -rückmeldung.

Neben den angesprochenen und teilweise skizzierten Workshops sind weitere Workshops in Vorbereitung, die gezielt die Arbeit in den schulischen Projekten unterstützen sollen. Bereits bei Erstellung des vorliegenden Manuskripts sind die Einladungen für Moderationsworkshops und Workshops zu internetbasierten Lehr-Lern-Plattformen (insbesondere die offene Software moodle) durch den Modellversuchsträger erfolgt.

Servicelearningprojekte der beteiligten Schulen

Die Darstellung der Projekte in den Schulen erfolgte auf Basis der Projektbeschreibungen durch die Teambegleiterinnen aus dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe. Der Autor dankt Annette Pfaff für die Darstellung des Projekts der Robert-Schumann-Schule in Baden-Baden, Gwendolyn Bilger für die Darstellung der Projekte der Albert-Einstein-Schule in Ettlingen und Stefanie Simon-Häcker für die Darstellung der Projekte der Elisabeth-Selbert-Schule in Karlsruhe.¹¹

Die drei beteiligten Schulen werden im kommenden Schuljahr im Rahmen des Modellversuchs mit BVJ-Klassen folgende Projekte durchführen bzw. fortsetzen.

Robert-Schumann-Schule Baden-Baden

Kooperation mit der „Rastatter Tafel“

Im Schuljahr 2006/2007 werden zwei Klassen des kaufmännischen BVJ (BVJK) der Robert-Schuman-Schule an dem Modellversuchsprojekt, das in Kooperation mit der „Rastatter Tafel“¹² durchgeführt wird, teilnehmen.

Dabei sind für den Schülereinsatz folgende Aufgabenbereiche vorgesehen:

- Mithilfe bei bereits ständig anfallenden Arbeiten: Begleitung der Lieferantentour, Lieferscheine verwalten und ablegen, Waren aussortieren und verpacken, Waren lagern und einsortieren, Mithilfe beim Verkauf.
- Übernahme von neuen Aufgaben, die die Mitarbeiter der Tafel zeitlich und personell nicht bewältigen können: Optimierung der Tourenpläne, Übersichten über die Anlieferungen im Jahresverlauf erstellen, Auswertung der Anlieferungen der einzelnen Lieferanten, Auswertung der Bezugsberechtigten (Anzahl der Besuche der einzelnen Bezugsberechtigten, Dauer des Einkaufs, Bedürfnisse,...), Erstellung von statistischen Auswertungen zu diesen Bereichen im Monats- und Jahresverlauf.

Hierdurch sollen die Arbeitsabläufe in der Tafel verbessert und eine langfristige Planung ermöglicht werden; die Aufgabenübernahme durch die Schüler soll auch dazu führen, dass den Mitarbeitern der „Tafel“ mehr Zeit für den direkten Kundenkontakt zur Verfügung steht.

Folgende Fächer sind am Projekt beteiligt: Verkaufspraxis und Werbegestaltung am PC, Verkaufsvorbereitung, Mathematik und Fachrechnen, Ethik/Religion, Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde, Deutsch.

¹¹ Die Darstellung erfolgt zum Teil leicht bearbeitet bzw. gekürzt und wurde von den Teambegleiterinnen in enger Abstimmung mit den Projektteams der Schulen erstellt.

¹² Die „Rastatter Tafel“ sammelt überschüssige Lebensmittel, die nach den gesetzlichen Bestimmungen noch verwertbar sind, und gibt diese an Bedürftige ab.

Im Januar 2006 nahmen die Projektlehrer Kontakt mit der Tafel auf. Drei Schüler, die ihre Praktikumsstellen aus verschiedenen Gründen verloren hatten, arbeiten seither an zwei Tagen in der Woche in der Tafel mit. Gemeinsam mit dem Marktleiter in der Rastatter Tafel, wurde ein vorläufiges Konzept erstellt. Die Schüler fahren bei den Lieferantentouren mit und helfen beim Sortieren, Verpacken und Einräumen der Waren. Auch erste Büroarbeiten wurden übernommen. So ordnen die Schüler die Lieferscheine, über Excel erfassen Sie die Wareneingänge.

Durch diesen frühen Kontakt mit der Tafel wurden für die Projektarbeit im Rahmen des Modellversuchs ab dem Schuljahr 2006/2007 wichtige Erfahrungen gesammelt und Vorstrukturen gelegt.

Die Schüler des BVJK¹³ werden während des gesamten Schuljahres 2006/2007 an zwei Wochentagen in Praktikumsbetrieben, vor allem im Bereich des Einzelhandels, tätig sein. Dies soll auch beibehalten werden, da sich hieraus für die Schüler eine Chance ergibt, nach dem Besuch des BVJ in ein Ausbildungsverhältnis im Praktikumsbetrieb übernommen zu werden. Daher ist von dem Projektteam eine Struktur erarbeitet, die das Betriebspraktikum und die Mitarbeit bei der „Rastatter Tafel“ vereinbart: Organisatorisch ist das Projekt SEBI@BVJ in Kooperation mit der „Rastatter Tafel“ an die Praktikumslehrer gebunden, die die BVJ-Schüler im Betriebspraktikum betreuen. Aus beiden BVJK-Klassen werden je 5 Gruppen mit jeweils 4 Schülern gebildet. 5 Wochen lang gehen die Schüler im rotierenden System an einem ihrer Praktikumsstage anstelle des Betriebspraktikums zur „Tafel“ nach Rastatt und sind somit in diesem Zeitraum nur an einem Tag in ihrem Praktikumsbetrieb. Dadurch ist an 4 Tagen in der Woche jeweils eine Gruppe von 4 Schülern bei der „Tafel“, jede der Gruppen wird von einem Kollegen betreut.

Für die „Rastatter Tafel“ bedeutet dies einen häufigen Wechsel. Damit die Schüler trotzdem sinnvoll ihre Aufgabenfelder erledigen können und die Arbeit tatsächlich vorangeht, ist eine sorgfältige Abstimmung zwischen den Schülergruppen notwendig.

Durch die zusätzliche Arbeit bei der „Tafel“ sollen die beruflichen Integrationschancen der Schüler verbessert werden. Durch die Arbeit in einer gemeinnützigen Einrichtung, den Kontakt mit den „Kunden“ der Tafel, den ehrenamtlichen Mitarbeitern und den Zwei-Euro-Kräften, die in der „Rastatter Tafel“ mitarbeiten, sollen die Schüler neben den fachlichen vor allem ihre sozialen Kompetenzen ausbilden und ihr Selbstkonzept positiv entwickeln.

¹³ BVJK: Berufsvorbereitungsjahr mit kaufmännischer Ausrichtung

Albert-Einstein-Schule Ettlingen

Bei der Albert-Einstein-Schule handelt es sich um eine gewerbliche berufliche Schule. Neben dem Berufsschulbereich werden die Bereiche ein- bzw. zweijährige Berufsfachschule, Berufskolleg, technisches Gymnasium und die Durchführung des Berufsvorbereitungsjahres angeboten.

Im BVJ-Bereich arbeitet die Albert-Einstein-Schule bereits im Schuljahr 2005/2006 mit Schülern aus zwei Klassen in zwei Projekten. Diese wurden von ortsansässigen, gemeinnützigen Institutionen in Auftrag gegeben. Mit diesen Projekten möchte die AES Ettlingen den BVJ-Schülern den Übergang in das Berufsleben erleichtern, indem die Schüler ihre fachlichen und überfachlichen Voraussetzungen verbessern.

Projekt A: Anfertigen einer „Hot-Box“

Im Auftrag der Jugendfeuerwehr Ettlingen fertigten im Schuljahr 2005/2006 vier Schülergruppen einer BVJ-Klasse im Fachpraxisunterricht „Holz“ vier „Hot-Boxen“ an. Es handelt sich dabei um rollbare Transportboxen, zur Durchführung brandtechnischer Experimente (z.B. Staubexplosionen). Im Planungs- und Herstellungsverfahren lernen die Schülergruppen, die Verarbeitung unterschiedlicher Holzarten. Die Durchführung in Schülerteams soll dazu dienen, dass die Jugendlichen ihre Kommunikation, ihr Sozialverhalten, ihre Zuverlässigkeit sowie insgesamt ihre Teamfähigkeit verbessern.

Im Schuljahr 2006/2007 wird die Kooperation mit der Jugendfeuerwehr Ettlingen mit einer neuen BVJ-Klasse weitergeführt. Es soll ein Multifunktions-Rauchhaus für feuerwehrtechnische Einrichtungen gebaut werden. Dieses Rauchhaus dient beispielsweise zur Veranschaulichung der Ausbreitung von Rauch in Gebäuden wie auch deren effektive Belüftung und Entlüftung. Neben der Brandschutzerziehung von Kindern und Jugendlichen lässt sich am Modell des Rauchhauses die optimale Platzierung von Rauchmeldern in Gebäuden demonstrieren. Mit der Realisierung des Multifunktions-Rauchhauses werden die gleichen Ziele verfolgt wie bei der Realisierung der „Hot-Boxen“. In einer Kooperation mit der Hochschule für Technik in Karlsruhe ist geplant, dass für die Hot-Boxen chemikalienresistente Deckel entwickelt werden.

Projekt B: Kindergarten-Werkraum

In den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 wird in Kooperation mit dem St. Vincentius-Kindergarten in Ettlingen, mit Schülern einer BVJ-Klasse die Gestaltung eines Werkraumes geplant und durchgeführt. Hierfür fertigte im Schuljahr 2005/2006 eine Schülergruppe aus dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) im Fachpraxisunterricht „Holz / Metall“ zwei Werkbänke für den Werk-

raum und übergab diese dem Kindergarten. Im Schuljahr 2006/2007 werden Schüler der neuen BVJ-Klasse unter anderem geeignete Werkzeuge für die Kindergarten-Kinder auswählen und bestellen sowie hierfür geeignete Regale und Aufbewahrungsmöglichkeiten wie z.B. Werkzeughalterungen anfertigen. Die entstehenden Kosten werden durch eine Spende beglichen, die der Förderverein des Kindergartens von einem Unternehmen erhielt.

Fachliche Ziele des Projekts für die Schüler sind neben dem Erwerb von handwerklichen und technischen Fähigkeiten durch den Umgang mit verschiedenen Holz- und Metallbearbeitungstechniken die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen durch die Erstellung einer Dokumentation. Die Durchführung in Schülerteams soll die Kommunikation, Sozialverhalten, Zuverlässigkeit sowie die Teamfähigkeit der Schüler verbessern. Durch den Kontakt mit den externen Kooperationspartnern sollen die Schüler den Umgang sowohl mit den Kindern des Kindergartens als auch mit den Auftraggebern einüben.

Elisabeth-Selbert-Schule Karlsruhe

Bei der Elisabeth-Selbert-Schule handelt es sich um eine hauswirtschaftliche, sozialpädagogische und sozialpflegerische Schule in Karlsruhe. Als schulische Bildungsgänge werden BVJ, ein- und zweijährige Berufsfachschule und ernährungswissenschaftliches Gymnasium angeboten, im Berufskolleg die Bereiche „Ernährung und Hauswirtschaft“ (ein- und zweijährig), bzw. „Gesundheit und Pflege“ (einjährig) und in den beruflichen Bildungsgängen die hauswirtschaftliche Sonderberufsschule, hauswirtschaftliche Berufsschule, Ausbildungsberufe im Hotel- und Gaststättengewerbe, Berufsfachschule für Kinderpflege (zweijährig) und Berufsfachschule für Altenpflege (dreijährig), sowie in der beruflichen Weiterbildung die Fachschule für Weiterbildung in der Pflege.

Im Rahmen des Modellversuchs SEBI@BVJ finden an der Elisabeth-Selbert-Schule Karlsruhe im Schuljahr 2006/2007 zwei Projekte statt.

Projekt A: Altenheim

Im Berufsvorbereitungsjahr mit Schwerpunkt „Pflege“ wird das Projekt Altenheim im ersten Halbjahr des Schuljahres durchgeführt. Momentan befindet sich das Lehrerteam in der Planungsphase. Die etwa 16 Schüler umfassende Klasse BVJ 12 wird jeweils einen Nachmittag in der Woche soziale Dienste an älteren Menschen im Altenheim der Berckholtz-Stiftung in Karlsruhe leisten. Zu Beginn des Schuljahres planen die Schüler gemeinsam mit den Bewohnern des Altenheims die Inhalte der gemeinsamen Nachmittage. Dabei erwerben die Schüler verschiedene Kompetenzen: Sozialkompetenz, Team- und Kooperationsfähigkeit, Durchhaltevermögen und Kommunikationskompetenz. Darüber

hinaus sollen die Schüler durch die Arbeit im Projekt einen Einblick in das Berufsfeld „Pflege“ bekommen, Erfahrungen in der Berufswelt sammeln und Anerkennung durch die Arbeit mit Senioren erlangen. Dabei sollen die Schüler das Auftreten in der Öffentlichkeit einüben. Der Theorieunterricht verschiedener Unterrichtsfächer wird mit der beruflichen Praxis verknüpft. Dies soll die Motivation für den Unterricht erhöhen.

Folgende Fächer sind am Projekt beteiligt: Sozialpflege/ Technologie, Textilarbeit, Nahrungszubereitung, Werken, Deutsch, Gemeinschaftskunde/ Wirtschaft, Religion und Textverarbeitung. Neben den Fachinhalten, die für die Planung und Durchführung der Nachmittage mit den älteren Menschen wichtig sind, setzen sich die Schüler darüber hinaus mit Inhalten wie beispielsweise physische und psychische Veränderungen im Alter, Bevölkerungsstruktur, Renten- und Pflegeversicherung und Tod auseinander. Sie erwerben darüber hinaus sprachliche Kompetenzen durch das Schreiben von Berichten und Führen von Lerntagebüchern.

Folgende Nachmittage im Altenheim sind bisher geplant: Spaziergang, Themennachmittag "Herbst", Ausflug ins Museum, Seidentücher bemalen, Herstellen eines Adventskalenders, Weihnachtsbäckerei, Spielenachmittag.

Für den Spielenachmittag werden einige Brettspiele in seniorengerechter Größe von einer BVJ-Klasse der Albert-Einstein-Schule Ettlingen gefertigt; diese Kooperation wurde im Rahmen eines Qualifizierungworkshops durch die beiden Schulteams vereinbart.

Die Schüler schreiben Berichte über Planung und Durchführung der Nachmittage. Diese werden bewertet und gehen in die Deutschnote mit ein. Ebenso wird die praktische Umsetzung der Fachinhalte im Fach Pflege in die Leistungsbeurteilung einbezogen. Es ist geplant, den Schülern mit dem Zeugnis zusätzlich eine separate Bescheinigung über die im Projekt gezeigten Fähigkeiten und erworbenen Kompetenzen auszuhändigen.

Projekt B: „Mit Stil in Schule und Beruf“

Die BVJ-Klasse 6 der Elisabeth-Selbert-Schule, die das Projekt „Mit Stil in Schule und Beruf“ im kommenden Schuljahr planen und durchführen soll, hat den Schwerpunkt „Hauswirtschaft und Gastronomie“. Die Klasse wird sich im nächsten Schuljahr aus etwa 16 lernschwachen Schülern zusammensetzen.

Im Moment befindet sich ein vierköpfiges Lehrerteam in der Planungsphase. Insgesamt werden im nächsten Schuljahr ungefähr zehn Lehrer am Projekt beteiligt sein. Für den Projektunterricht wird der gesamte Mittwoch reserviert.

Die Schüler lernen im ersten Schulhalbjahr, wie man sich um eine Stelle bewirbt, welche Anforderungen in der Ausbildung gestellt werden, das korrekte Verfassen von Texten wie z.B. Lebenslauf und Bewerbungsschreiben, Ge-

sprachsführung, Auftreten und Anstandsregeln sowie den Umgang mit Konflikten, deren Bewältigung und Lösung. Im Praxisfach Gastronomie werden Tischgedecke und Tischwäsche, Serviettenformen, Tischdekorationen, die Verhaltensregeln bei Tisch und Servierregeln behandelt. Gegen Ende des Halbjahres wird ein Kooperationspartner aus einem renommierten Karlsruher Hotel einen Benimmkurs mit der Klasse durchführen.

Eine Gruppe von Schülern der Klasse BVJ 6 wird ihre im ersten Halbjahr erworbenen Kenntnisse im zweiten Schulhalbjahr einer Karlsruher Hauptschulklasse vermitteln. Für die BVJ-Schüler findet ein Rollentausch vom Lernenden zum Lehrenden statt.

Mit dem Projekt werden folgende Ziele verfolgt: Die Lernenden sollen die Sozialkompetenz und Kommunikationskompetenz verbessern. Die im Schulunterricht erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen sollen die Schüler im Praktikum und später im Berufsleben einbringen. Das Selbstwertgefühl soll durch die Übernahme der Lehrerrolle bei der Zusammenarbeit mit der Hauptschule gefördert werden. Ebenso werden angemessenes Auftreten und gute Umgangsformen, die in der Schule vermittelt wurden, erwartet. Ein weiteres Ziel des Projekts ist es, leichter eine Praktikumsstelle zu finden und später einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird sich eine höhere Motivation für den Unterricht ergeben.

Folgende Fächer sind beteiligt: Nahrungszubereitung und Gastronomie, Textilarbeit und Werken, Deutsch, Englisch, Gemeinschaftskunde, Religion und Textverarbeitung.

Die Inhalte des Fachunterrichts im Rahmen des Projekts fließen in die Leistungsbeurteilung ein. Den Schülern wird mit dem Zeugnis eine zusätzliche Bescheinigung über die im Projekt gezeigten Fähigkeiten und erworbenen Kompetenzen ausgehändigt.

Literatur

- Billig, S.H. (2000): Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. In: Phi Delta Kappan, 81 (9), S. 658-664.
- Dalton, J.C. & Petrie, A.M. (1997): The power of peer-culture. In: Educational Record, 78 (3-4), S. 18-24.
- Duckenfield, M. & Swanson, L. (1992): Service-Learning: Meeting the Needs of Youth at Risk. National Dropout Prevention Center, Clemson.
- Euler, D. & Pätzold, G. (2004): Selbst gesteuertes und Kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Bonn, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 120.

- Furco, A. (2002): Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In: Furco, A. & Billig, S.H. (Hrsg.). *Service-Learning The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT, S. 23-50.
- Johnson, A.M. & Notah, D.J. (1999): Service-learning: history, literature, and a pilot study of eighth graders. In: *The Elementary School Journal*, 99 (5), S. 453-467.
- Melchior, A. & Bailis, L.N. (2002): Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth. In: Furco, A. & Billig, S.H. (Hrsg.). *Service-Learning The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT, S. 23-50.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. & Lipsey, M.W. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. London: Sage Publication.
- Shumer, R. (1994): Community-based learning: Humanizing education. In: *Journal of Adolescence*, 17, S. 357-367.
- Santmire, T., Giraud, G. & Grosskopf, K. (1999): Furthering attainment of academic standards through service learning. Vortrag bei der National Service Learning Conference in San Jose
- Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H. & Kielsmeier, J.C. (2000): The effects of service-learning on middle school student's social responsibility and academic success. In: *Journal of Early Adolescence*, 20, S. 332-358.
- Schmidt, Sabine (2005): Bildung schützt vor Erwerbslosigkeit. In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 7/2005, S. 14-17.
- Sliwka, A. (2004): Schulen als Quellen des Sozialkapitals einer Gesellschaft: Die Verbindung von „Service“ und „Learning“. In: Wilbers, Karl (Hrsg.): *Das Sozialkapital von Schulen – Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen*. Bielefeld, W. Bertelsmann, 2004. S. 91-108
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2006): Verdienste der Arbeiter/-innen und Angestellten im Produzierenden Gewerbe, im Handel, bei Kreditinstituten und im Versicherungsgewerbe in Baden-Württemberg im Oktober 2005. Statistische Berichte Baden-Württemberg. Löhne und Gehälter. Artikel-Nr. 4131 05004 vom 10.03.2006
- Traub, E. & Reh, H. (2004): Modellversuchsskizze SEBI@BVJ: Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr. Ein Modellversuch im BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA (Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung). (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Weiler, D., La Goy, A. & Crane, E. (1998): An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report. RPP International, Emeryville / CA.
- Wolf, R. (2004): Berufsvorbereitende Ausbildungsgänge – Chancenverbesserung an der Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung? In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 4/2005, S. 15-18.
- Vogelsang, L.J. & Astin, A.W. (2000): Comparing the effects of service-learning and community service. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, S.25-34.
- Yates, M. & Youniss, J. (1996): Perspective on community service in adolescence. In: *Social Development*, 5, S. 85-111.

„Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept (auch) für die Benachteiligtenförderung?“¹

1 Der Modellversuch SESEKO – eine erste Bilanz

Der Beitrag vermittelt eine erste Bilanz der Erfahrungen aus dem Modellversuch SESEKO „Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendlichen und ihr pädagogisches Personal“ (Laufzeit 01.01.2005 – 31.12.2007) – der das 1. Drittel seiner Laufzeit hinter sich hat –, und versucht, eine – wenn auch noch vorläufige Antwort – auf diese skeptische Fragestellung zu geben.

SESEKO wird im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ (SKOLA) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, gefördert. Ein weiterer Förderer ist die Universität Bremen.

Der Beitrag ist so aufgeteilt, dass nach einer kurzen Information über Akteure und Zielsetzung des MV sowie einer ebenfalls kurzen Bilanzierung des bisherigen Verlaufs des Entwicklungsprojekts – wobei die Motivation der Zielgruppe und die Diagnose der Lernvoraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen den Schwerpunkt bilden werden –, ein Praxisbericht über die Ermöglichung selbst gesteuerten Lernens gegeben werden soll.

2 Die Akteure

Der MV wird an folgenden drei bremischen Schulen durchgeführt:

1. Allgemeine Berufsschule (ABS), Bremen, Berufliche Schulen für Ausbildungsvorbereitung und berufspädagogische Beratung,
2. Schulzentrum an der Alwin-Lonke-Straße (ALS), Bremen, Schulzentrum der Sekundarstufe II. Einbezogen in den MV sind die Beruflichen Schulen für Bautechnik und Baugestaltung
3. Berufsschule für Metalltechnik (BFM), Bremen, Zentraler Standort für Konstruktions-, Anlagen- und metallbautechnische Berufe.

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die Verschriftlichung eines Referats auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung, am 16.03.2006 in Bremen.

Die Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung wird vom Institut Arbeit und Wirtschaft der Universität Bremen / Kooperation Arbeitnehmerkammer Bremen (IAW) durchgeführt. Das IAW ist ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Forschungsinstitut mit sieben Forschungseinheiten. Der MV ist in der Forschungseinheit Qualifikationsforschung und Kompetenzerwerb angesiedelt.

3 Die Zielsetzung

Das Ziel des Modellversuchs ist, die Ausbildungs-, Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter Jugendlicher in den Passagen beruflicher Bildung zu verbessern, in dem ein Beitrag dazu geleistet wird,

- die Qualität von Bildungsgängen, die auf eine Ausbildung vorbereiten oder der Berufsausbildung dienen, zu verbessern,
- in dem Fördermöglichkeiten der für das moderne Arbeitsleben erforderlichen Kompetenzen lebenslangen Lernens erprobt werden,
- um der Gefahr der Ausgrenzung aus Arbeit und Gesellschaft benachteiligter Jugendlichen entgegenzuwirken.

Dies soll erreicht werden,

- in dem Instrumente zur Kompetenz- und Wirksamkeitsanalyse entwickelt und erprobt werden,
- deren Ergebnisse die Basis bilden sollen für die Entwicklung und Erprobung von handlungs- und praxisorientierten Lernprojekten, d.h. von unterrichtlichen Konzepten zur Beförderung des Selbstwirksamkeitskonzeptes;
- hierzu wird bedarfsorientiert ein Fortbildung konzipiert und erprobt
- sowie Projektzwischenenergebnisse bzw. Endergebnisse des MVs sowohl intern als auch extern transferiert.

4 Die Zielgruppen

Die 1. Zielgruppe sind 120 Jugendliche, die aufgrund unterschiedlicher Risikofaktoren, wie z.B. in einem schwierigen sozialen Umfeld aufzuwachsen, und/oder ihrer Nationalität oder Herkunft (oder der ihrer Eltern), mangelnde Voraussetzungen hatten, um die für eine Ausbildung entscheidende Einstiegsqualifikation – den Hauptschulabschluss – zu erhalten, sowie Jugendliche, die aufgrund äußerer Rahmenbedingungen – dem zu geringen Angebot an Ausbildungsplätzen – benachteiligt sind und lernbehinderte Jugendliche.

Insgesamt sind 9 Klassen einbezogen, davon 6 Klassen in Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung, sowie 2 Klassen in Vollzeitbildungsgängen – der Berufsausbildung in Berufsfachschulen – und 1 Klasse der Berufsausbildung in Teilzeit. Sie sind angesiedelt in den Berufsfeldern Bautechnik / Farbtechnik und Raumgestaltung, Metalltechnik und Wirtschaft und Verwaltung.

Die 2. Zielgruppe ist das Pädagogische Personal: 11 Lehrer/innen und ein Lehrmeister bilden die Kerngruppe des MV: Sie wirken als Multiplikatoren in ihren Teams und im Kollegium insgesamt.

An dieser Stelle soll nun die 1. Zielgruppe – Benachteiligte Jugendliche – etwas genauer vorgestellt werden: Zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 wurde eine quantitative Erhebung zur Ermittlung der Personenstrukturdaten durchgeführt, die u.a. folgende Daten lieferte:

58 % sind zwischen 17 und 18 Jahre alt, fast 90 % sind männlich und 64% haben die Hauptschule bzw. die entsprechende Stufe der Gesamtschule besucht, 2/3 von ihnen haben keinen Abschluss.

Die Altersstruktur und Quoten der besuchten Schulform bzw. des vorhandenen oder nicht vorhandenen Abschlusses entsprechen der Verteilung der Zielgruppe auf die Bildungsgänge mit ihren jeweiligen Förderansätzen.

Auch die Geschlechterverteilung ist typisch für Bildungsgänge, die auf sog. Männerberufe vorbereiten: In den Bildungsgängen der BFM befinden sich keine weiblichen Jugendlichen, im Berufsfeld Farbtechnik und Raumgestaltung (ALS) sind 4 = 25% weiblich und 13 weibliche Jugendliche = 75% sind in den Bildungsgängen des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung der ABS.

Mehr als 1/3 sind Migranten oder haben einen Migrationshintergrund, mit den oftmals sich daraus ergebenden Problematiken, wie z.B. Sprachprobleme oder Problemen, die sich aus ihrem rechtlichen Status ergeben.

Als ein Schlaglicht soll noch kurz ein Befragungsergebnis vorgestellt werden, das die schwierigen und nicht gerade lernförderlichen Bedingungen verdeutlicht, unter denen die Jugendlichen leben: Nach den Angaben der Jugendlichen leben 19 % nur von staatlicher Unterstützung (14% überwiegend von Sozialhilfe oder Hilfen des Jugendamtes und 5% von BaföG und BAB) und 37%, d.h. 39 Jugendliche finanzieren ihren Lebensunterhalt mit einem Mix aus den angeführten Möglichkeiten, davon 56 %, also mehr als die Hälfte auch durch Nebenjobs.

5 Lernerfahrungen

Nach diesen sog. „harten“ Fakten, stellt sich nun die Frage, welche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen die Jugendlichen eigentlich mitbringen. Schon im Titel des Workshopbeitrages schwingt ja ein gewisses Maß an Skepsis mit, das evtl. auch bei den Programmverantwortlichen dem Vorhaben gegenüber zu bestehen scheint.

Bevor die Lernvoraussetzungen kurz skizziert werden, sollen anhand von zwei Statements mögliche Standpunkte im Umgang mit benachteiligten Zielgruppen angerissen werden:

„...es gibt bestimmte Personengruppen, die für selbst gesteuertes Lernen besser vorbereitet sind als andere.“ (Arnold/Tutor/Kammerer: 2004, Allgemeine Hypothese bzw. Fragestellung, die durch eine empirische Untersuchung („Kaiserslauterner Fragebogen zur Erfassung der Selbstlernkompetenz“) geklärt werden sollte.)

„...schlechte Schüler profitieren nicht vom selbst gesteuerten Lernen, weil ihnen die spezifischen Denk- und Lernstrategien sowie der Umgang mit Aspekten der Selbststeuerung fehlen.“ (Dubs 1993, zitiert nach Arnold, u.a., a.a.O. S. 50). Ein Resultat seiner Untersuchungsergebnisse, die 1993 in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik veröffentlicht wurden.

Als spezifische Defizite Benachteiligter lassen sich zusammenfassen: zum einen verfügen sie über mangelnde Sach- und Methodenkompetenz und zum anderen haben sie oftmals negative Schulerfahrungen, die sich in der Summe demotivierend auswirken können.

Festzustellen ist, dass benachteiligte Jugendliche zwar oftmals schulmüde sind, aber sind sie deshalb prinzipiell lernmüde?

Was heißt das nun für das selbst gesteuerte Lernen, für die Selbstlernkompetenz? Fehlen ihnen die grundlegenden Voraussetzungen oder gibt es Kompetenzen, an die man ansetzen kann?

Jeder, der in der Benachteiligtenförderung tätig ist, kennt z.B. das Phänomen, dass Jugendliche ein modernes Kommunikationsmittel, das Handy, virtuos beherrschen, dass sie dessen Funktionen gemäß ihren Bedarfen selbst eingerichtet haben, was nicht nur das Lesen, sondern auch das Verstehen der Bedienungsanleitung voraussetzt, dass sie, wenn es nicht wie gewollt funktioniert, nicht aufgeben, sondern weiter nach Lösungen suchen, usw.

Sie verfügen also über alltagsbewährte und für ihren Alltag notwendige Kompetenzen. Sie verfügen über ein grundlegendes Instrumentarium, um diese Lernprozesse eigeninitiativ und selbst gesteuert ausführen zu können, Kompetenzen, die sie sich informell erworben haben (was oftmals weder Ihnen noch

den Lehrenden bewusst ist). Das Problem ist nur, dass sie auf formelles Lernen oft keine Lust mehr haben.

Es gilt also, Unterstützungsleistungen zu bringen für die positive Beantwortung der Frage „Warum lerne ich?“, dieser Frage nach der Selbstmotivierung für schulische Lernprozesse, die ein zentraler Aspekt für selbstgesteuertes Lernen ist (Nyhan 1993, zit. nach Arnold u.a., a.a.O., S. 29).

6 Lernmotivation

Das Ziel des Modellversuchs ist es, die Lernmotivation durch Förderung von Selbstwirksamkeit und Kompetenzerwerb (wieder-)herzustellen.

Als Selbstwirksamkeit wird die subjektive (und durchaus beeinflussbare) optimistische Überzeugung zur eigenen Kompetenz bezeichnet, die sich aus Erfahrungen speist (Jerusalem o.J.).

Benachteiligte Jugendliche haben bisher oftmals ausschließlich negative Erfahrungen bei der Bewältigung von insbesondere schulischen Anforderungen gemacht. Diese Spirale negativer Erfahrungen hat dazu geführt, dass sie sich kaum noch etwas zutrauen, sie erleben sich als selbstunwirksam. Diese Spirale soll unterbrochen werden, soll umgekehrt werden, in dem Erfolgserfahrungen mittels Lernprojekte vermittelt werden.

Die Förderung von Selbstwirksamkeit in Lernprozessen zielt auf drei Bereiche: Der wichtigste Bereich, die Lernmotivation, soll durch das Erleben von erfolgreichen Lernhandlungen gefördert und dadurch die Lern- und Leistungsmotivation und die Lernfreude unterstützt werden. Darüber hinaus soll proaktives Handeln gefördert werden, soll heißen: Selbstverantwortung zur Bewältigung von Anforderungen und allgemeine Problemlösefähigkeit fördern und durch soziales und kooperatives Lernen verantwortliches Handeln fördern.

7 Diagnose der Lernstrategien

Ein zweiter Schwerpunkt der Vorbereitung des Lehrpersonals ergibt sich aus einem weiteren zentralen Aspekt selbstgesteuerten Lernen, nämlich der Frage nach dem Lernverhalten, nach den Lernvoraussetzungen der Jugendlichen. Um diese ermitteln zu können, müssen die Lehrenden Methoden bzw. Instrumente kennen und anwenden können.

Für die Lehrenden – die 2. Zielgruppe und Akteure - heißt das, dass sie für die Vorbereitung der Lernprojekte die Stärken und Schwächen ihrer Schüler und

Schülerinnen analysiert bzw. diagnostiziert haben. bzw., dass sie dieses bewerkstelligen können.

Hierzu benötigen sie Methoden bzw. Instrumente. Im Modellversuch wurde deshalb von November 2005 bis Februar 2006 eine Fortbildungsreihe durchgeführt, mit dem Zweck, Diagnose-Instrumente kennen zu lernen, eine Auswahl zu treffen, dieses Instrument einzusetzen und die Ergebnisse zu bewerten.

Kriterium der Auswahl war die Praxistauglichkeit, d.h. es musste ohne diagnostische Ausbildung einzusetzen sein, es sollte die Jugendlichen zur Selbstevaluation motivieren und nicht nur unter Modellversuchsbedingungen, sondern unter normalen schulischen Bedingungen vorbereitet und durchgeführt werden können, d.h. der Zeit- und Kostenaufwand spielte eine entscheidende Rolle².

8 Das Diagnoseinstrument

Das SESEKO-Team hat sich für den WLI-Fragebogen von Christoph Metzger (Universität St. Gallen) entschieden. Dieser Fragebogen wurde zur Selbstüberprüfung des Lernverhaltens für Schüler/-innen in Berufsschulen und Mittelschulen in der Schweiz (also hierzulande Sek I und Sek II) entwickelt. Die Entscheidung für dieses wissenschaftlich abgesicherte Instrument wurde vor allem deshalb getroffen, weil es von der Zielgruppe – mit Unterstützung durch die Lehrenden – selbst einsetzbar schien. Und weil davon ausgegangen wurde, dass es bei den Jugendlichen auf die Bereitschaft stößt, es anzuwenden, weil ihnen damit vermittelt wird, dass man ihnen Kompetenzen zutraut. Ein weiterer Entscheidungsgrund war, dass von der Auswertung erwartet wurde, dass sowohl Lernende als auch Lehrende Hilfestellung für die Entscheidung bekommen, welche Kompetenzen aufgebaut werden müssen.

Der WLI-Fragebogen umfasst 65 Aussagen, die ungleichmäßig auf 8 Kategorien verteilt sind. Und zwar zu folgenden Hauptbereichen von Lernstrategien:

Der Bereich Positive Gestaltung von Lernsituationen umfasst 4 Kategorien: Motivation, Zeitplanung, Konzentration und Angst

Der Bereich Wissenserwerb umfasst die zwei Kategorien: Wesentliches erkennen und Informationen verarbeiten.

Darüber hinaus Items in den Kategorien: Prüfungsstrategien und Selbstkontrolle.

² Diese Fortbildungsreihe wurde von Christiane Koch (Büro f. Qualifikationsforschung Bremen) durchgeführt und ebenso wie die Fortbildung zur Selbstwirksamkeit, (Matthias Jerusalem, Humboldt-Universität Berlin) durch das Netzwerk Lebenslanges Lernen des IAW organisiert, das vom Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, gefördert wird. Sie umfasste 20 Stunden, 12 Präsenz, 8 Vor- und Nachbereitung.

Ursprünglich ist der Fragebogen ein Durchschlag, d.h. die jeweils manuell angekreuzten Antworten von jeweils 5 Antwortmöglichkeiten, erscheinen auf dem Durchschlag als Punktzahl. Diese werden addiert und können pro Kategorie oder in der Gesamtheit im Vergleich mit einem Durchschnittswert interpretiert werden.

Für den Einsatz in den Klassen wurde der Fragebogen nicht in allen Fällen eins zu eins übernommen: z.B. wurde er für die Jugendlichen mit Lernbehinderungen gekürzt eingesetzt.

Und unter dem Aspekt des Einsatzes im normalen Schulbetrieb, d.h. vorrangig unter dem Aspekt des Zeitaufwandes wurde er digitalisiert. D.h. das Ausfüllen kann nun durch die Schüler/-innen am Rechner erfolgen und auch die Voraussetzung für die Auswertung, d.h. die Ermittlung der Punkte, wird durch den Rechner erledigt und grafisch dargestellt. Ein weiterer Aspekt, der für die Digitalisierung sprach, ist die Kostenreduzierung bei wiederholtem Einsatz.

Der Fragebogen wurde vor dem Beginn der 8 Lernprojekte, die vom Team entwickelt wurden, also Anfang Februar diesen Jahres in allen Klassen eingesetzt und ausgewertet. Am Ende der Lernprojekte, das wird im Juni sein, wird er nochmals als Wirksamkeits-Analyseinstrument eingesetzt. Dann soll entschieden werden, ob er als taugliches Instrument empfohlen werden kann.

Über die Praxis des Einsatzes und die Konsequenzen, die die Auswertung für die Vorbereitung und Durchführung ihres Lernprojektes – das den Ansatz der individuellen Förderung verfolgt - hat, soll im Folgenden berichtet werden.

9 Die Modellversuchspraxis

Zunächst soll die Allgemeine Berufsschule, Bremen (ABS) kurz vorgestellt werden, da es sich hier um eine besondere Berufsschule handelt. Sie ist nämlich zuständig für Jugendliche die noch schulpflichtig sind, jedoch die Regelschule abgebrochen oder vorzeitig verlassen haben bzw. keinen Ausbildungsplatz bekommen oder die Ausbildung abgebrochen haben.

In der Schule wird in drei Bereichen gearbeitet:

1. Berufspädagogische Beratung (2/3 der Schüler/-innen werden in Maßnahmen außerhalb der ABS vermittelt)
2. Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (Teilzeit oder Vollzeit – hier sind auch die Bildungsgänge Berufseingangsstufe/Berufsfachschule (B/BFS) und Projekte mit außerschulischen Trägern, wie z.B. das Projekt Projekt Lernen und Arbeiten im Buntentor (PLAnB) angesiedelt)
3. Berufs- und sozialpädagogische Innovationsförderung und Fortbildung (schulbezogen und schulübergreifend)

Die ABS gliedert sich in 6 Schulstandorte. An drei Standorten werden Projekte in Kooperation mit der Jugendhilfe vom Deutschen Roten Kreuz in dem Bildungsgang B/BFS durchgeführt, allerdings mit unterschiedlichen fachpraktischen Schwerpunkten: Projekt KIDZ I, eine Mädchengruppe mit dem fachpraktischen Schwerpunkt Hauswirtschaft; Projekt KIDZ III, eine Jungengruppe mit dem fachpraktischen Schwerpunkt Holzwerkstatt und unser Projekt PLAnB, eine Jungen- und Mädchengruppe mit dem fachpraktischen Schwerpunkt Wirtschaft und Verwaltung. Das Projekt PLAnB ist im Schulhaus 5 untergebracht und arbeitet im zweijährigen Bildungsgang B/BFS.

10 Das Projekt PLAnB

Das Projekt PLAnB ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem DRK (Deutsches Rotes Kreuz) Jugendhilfe Kleine Marsch – und der ABS – der Allgemeinen Berufsschule in Bremen. Das Angebot ist ausgelegt für max. 8 Jugendliche (plus zwei Notfallplätze, die häufig belegt werden müssen) im Alter zwischen 16-18 Jahren, die längere Zeit die Schule nicht oder nur teilweise besucht haben, noch schulpflichtig sind und keinen Abschluss haben (nach dem 10. Schulbesuchsjahr). Es sind insbesondere Jugendliche die im Betreuten Wohnen leben, d.h., dass sie nicht mehr bei ihren Eltern leben, sondern durch verschiedene Jugendhilfeeinrichtungen betreut werden.

Im Projekt wird hauptverantwortlich gemeinsam in einem Dreierteam gearbeitet, bestehend aus einer Sozialpädagogin, einem Lehrmeister und einer Lehrerin. Zudem gibt es eine Unterstützung durch zwei Fachkräfte im Bereich EDV, Mathe und Englisch. Das Projekt ist dem 2. Arbeitsbereich der ABS – den Ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen – zuzuordnen. D. h., es handelt sich eigentlich um eine ganz normale Klasse im Bildungsgang B/BFS. Die Schüler/

-innen können – durch den einjährigen Besuch in PLAnB – das 1. Jahr von dem zweijährigen Bildungsgang B/BFS abdecken, welches ihnen z.B. beim anschließenden Besuch einer Berufsfachschule angerechnet werden kann.

Die Arbeit im Projekt PLAnB: Auf der einen Seite gibt es einen ganz normalen Stundenplan mit 30 Wochenstunden à 45 Minuten. Auf der anderen Seite handelt es sich um eine kleine Übungsfirma, allerdings mit der Besonderheit, dass „reale“ Kundenaufträge erledigt werden. Die keine Firma PLAnB bietet „Dienstleistungen aller Art“ – überwiegend im Bürobereich – an. Anhand betrieblicher Realsituationen können berufliche Anforderungen erprobt und berufliche Fähigkeiten praktisch erworben werden. Zudem wird nicht für den „Papierkorb“, sondern für „reale“ Kunden gefertigt. Die Einnahmen werden zur

Hälfte an die Schüler ausgezahlt, der andere Teil wandert in die Klassenkasse, so dass dann Ausflüge oder Klassenfahrten finanziert werden können.

Auf dieser Basis können weitere Ziele erreicht werden:

- der Erwerb des Hauptschulabschlusses,
- eine berufliche Grundausbildung im Bereich Wirtschaft und Verwaltung (1. Jahr B/BFS – Bildungsgang Berufseingangsstufe/Berufsfachschule),
- sich von Straffälligkeit, Gewalt und Drogen distanzieren und
- neue Lebensstrukturen aufbauen und Perspektiven schaffen.

11 Die Lerngruppe

Im Projekt wird in einer gemischten Gruppe mit derzeit vier Mädchen und fünf Jungen gearbeitet. In der Gruppe sind sechs 18jährige und drei 17jährige deutsche Jugendliche (im Bereich Wirtschaft und Verwaltung sind Schüler/-innen mit Migrationshintergrund aufgrund der sprachlichen Defizite eher seltener vertreten), die keinen Schulabschluss haben. Sieben Jugendliche beziehen staatliche Leistungen, zwei leben bei ihren Eltern. Sechs Jugendliche werden von einer Jugendhilfeeinrichtung betreut, eine Jugendliche lebt in einer eigenen Wohnung.

Der Unterricht in PLAnB mit 8-10 Schülern/innen erfordert eigentlich eine 1:1 Betreuung, da die Lernenden in jeweils unterschiedlichen Lernbereichen Defizite aufholen müssen (der eine ist in Bruchrechnen fit, der andere nicht, dafür kann er den Dreisatz, den der andere nicht beherrscht etc.). Und/oder sie benötigen eine 1:1 Betreuung, da sie mit einer Aufgabenstellung die sie alleine bearbeiten sollen überfordert sind („Kann ich nicht“, „Was soll ich hier machen?“, „Ist das so richtig?“).

Insofern erfordert der Unterricht ein gewisses Maß an Selbstlernkompetenz. Es ergeben sich aufgrund der oben beschriebenen Lernkompetenzen der Schüler/-innen immer wieder Situationen, in denen manche im Unterricht gelangweilt sind, weil sie ein Stoffgebiet schon beherrschen. Auch wenn in zwei Lerngruppen, mit so genannten „Flexmappen“ oder differenzierten Arbeitsblättern bzw. Arbeitsaufträgen gearbeitet wird, sind die Lernstände immer noch so unterschiedlich, dass eine Über- bzw. Unterforderung nicht immer vermieden werden kann.

Diese beiden Extreme bestärken bereits vorhandene Problematiken: Versagensängste oder Motivationsprobleme.

Insofern verfolgen der MV SESEKO das Ziel: Nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen, um sich ein Wissensgebiet eigenständig aneignen zu können!

12 Der Einsatz des Diagnoseinstruments

Um die Selbstlernkompetenzen der Jugendlichen zu ermitteln, erschien der Einsatz des „WLI – Fragebogens“ (WLI: Wie lerne ich?) sehr sinnvoll. Im Rahmen einer Fortbildung vom IAW zum Thema „Kompetenzfeststellung“ wurde u.a. dieser Fragebogen vorgestellt, vom SESEKO-Team ausgewählt und die Einsatzmöglichkeiten im schulischen Rahmen erarbeitet.

Der Fragebogen wurde wie geplant im Februar 2006 eingesetzt, da zum Halbjahreswechsel neue Jugendliche aufgenommen werden bzw. Jugendliche ausscheiden und mit dem Lernprojekt begonnen wurde. Der Fragebogen soll dann erneut – nach der Durchführung des Lernprojektes – zum Halbjahresende im Juli 2006 eingesetzt werden, um so mögliche Differenzen zu ermitteln.

Alle Schüler/-innen haben den Fragebogen sehr bereitwillig ausgefüllt. Auch konnte der Eindruck gewonnen werden, dass sie auf Themen angesprochen wurden, die wirklich für sie wichtig sind und die im Alltag nicht zur Sprache kommen. Zudem waren sie sehr neugierig auf die Auswertung.

Leider lief das PC-System nicht so zuverlässig, dass die Schüler/-innen die Auswertung (Dateneingabe) selbst durchführen konnten. Es ist jedoch prinzipiell möglich, die Auswertung mit den Schülern am PC durchzuführen. Die Lernenden wären sehr motiviert.

Auch für manch eine/n Kollegin und Kollegen ist die Auswertung am PC nicht selbstverständlich, da die fachliche Kompetenz im Umgang mit Excel fehlt. In dieser Frage stehen aber die Angebote im Lernnetzwerk vom IAW zu Verfügung.

13 Die Auswertung

Die Auswertungsergebnisse des WLI – Fragebogens sind in zweierlei Hinsicht für die Lehrerteams nützlich: Zum einen für die Einschätzung der Lernstrategien der Lerngruppe insgesamt, zum anderen für die individuelle Beratung unserer Schüler/-innen. Diese beiden Blickwinkel sollen nun im Folgenden aufgezeigt werden.

SESEKO

SELBSTWIRKSAMKEIT

durch

SELBSTSTEUERUNG

und

KOOPERATIVES LERNEN

14. Hochschultage

Berufliche Bildung

Gesamtübersicht - PLANB

	MOT	ZEI	KON	ANG	WES	INF	PST	SKO	Gesamtwert
	3	4	6	5	3	3	3	5	
TN 1/w	3,60	1,50	2,25	2,88	2,80	3,00	2,50	2,80	21,33
TN 2/m	3,30	3,50	2,75	3,75	3,00	2,75	3,75	2,40	25,20
TN 3/m	1,90	1,88	1,63	2,63	2,80	1,63	2,88	2,00	17,33
TN 4/w	3,60	3,25	2,88	2,25	4,60	4,50	3,25	2,70	27,03
TN 5/m	2,40	1,63	1,13	1,75	2,40	3,75	1,13	3,20	17,38
TN 6/w	3,90	3,63	4,38	1,88	3,40	2,50	3,25	3,20	26,13
TN 7/w	4,20	4,25	4,50	4,75	4,20	4,38	4,50	4,60	35,38
TN 8/m	2,40	2,88	2,38	4,00	4,20	3,63	4,25	2,80	26,53

maximal möglicher Durchschnitt: 5,0 in jeder Kategorie

4,0 bis 5,0 = hoch - Lernverhalten beibehalten

3,0 bis 4,0 = mittel - Lernverhalten kritisch überprüfen und verbessern

weniger als 3,0 = tief - dringend Verbesserungsmöglichkeiten suchen und einleiten

08.05.2006

Referentinnen: Elisabeth Rupprecht, Susanne Schröder

Folie 10 von 24

Abb. 1: Gesamtauswertung - PLANB

Abbildung 1 zeigt eine Gesamtauswertung, die automatisch – nach Eingabe der Daten in Excel – vom PC erzeugt wird. Die hellblauen Felder sind die Mädchen, die grünen Felder sind die Jungen. Ein Teilnehmer hat an der Befragung nicht teilgenommen. Deswegen sind hier nur 8 Teilnehmer/innen (TN) abgebildet. Die Spaltenüberschriften zeigen die einzelnen Kategorien des WLI-Fragebogens.

Die Gesamtpunktzahl ermöglicht den Vergleich der Schüler/-innen innerhalb der Lerngruppe. Der maximale Durchschnittswert ist 5. D. h., wenn man in einer Kategorie 5 erreicht hat, sollte man sein Lernverhalten beibehalten. Werte zwischen 3-4 sind zu überprüfen und Werte unter 3, sind dringend zu verbessern: TN 3 z.B.: bei diesem TN liegen alle Werte unter 3; TN 7 z.B.: liegt sehr hoch, wobei davon auszugehen ist, dass dieser TN sich überschätzt hat (was sich im Anschluss auch im Gespräch zeigte).

Zum andern kann man nun bezogen auf die gesamte Lerngruppe die Stärken und Schwächen ermitteln. In Prozenten ausgedrückt zeigt sich für die Lerngruppe folgendes Bild: Konzentration 75%, Angst fast 63% und Selbstkontrolle fast 63% und Zeitplanung immerhin noch 50% liegen unter einem Wert von 3. Im Beratungsgespräch – das ca. alle 6 Wochen durchgeführt wird – wurden die individuellen Ergebnisse mit den Schüler/-innen besprochen. Dabei wurde das

Gespräch auf die Kategorien beschränkt, die deutlich im unteren Wertebereich lagen.

In der Abbildung 2 sieht man ganz deutlich, dass die Teilnehmerin in der Kategorie Angst deutlich im unteren Wertebereich liegt. Zunächst wurde die TN befragt, woran das liegen könne. Sie sagte, dass das genau ihr Problem sei: Sie sei vor Prüfungen immer sehr aufgeregt und würde dann Vieles „versieben“. Diese Aufregung begründet sich bei dieser Schülerin v. a. auch darauf, dass sie fachlich nicht auf sicheren Beinen steht. Durch diese Unsicherheit in der Sache, wird sie nervös und das verschlimmert natürlich das Ganze! Es wurde mit ihr vereinbart, dass sie insbesondere vor den Prüfungen an die Lehrkräfte herantritt und alle Fragen klärt. Denn nur wenn sie sich fachlich sicher fühlt kann sie ihre Nervosität abbauen.

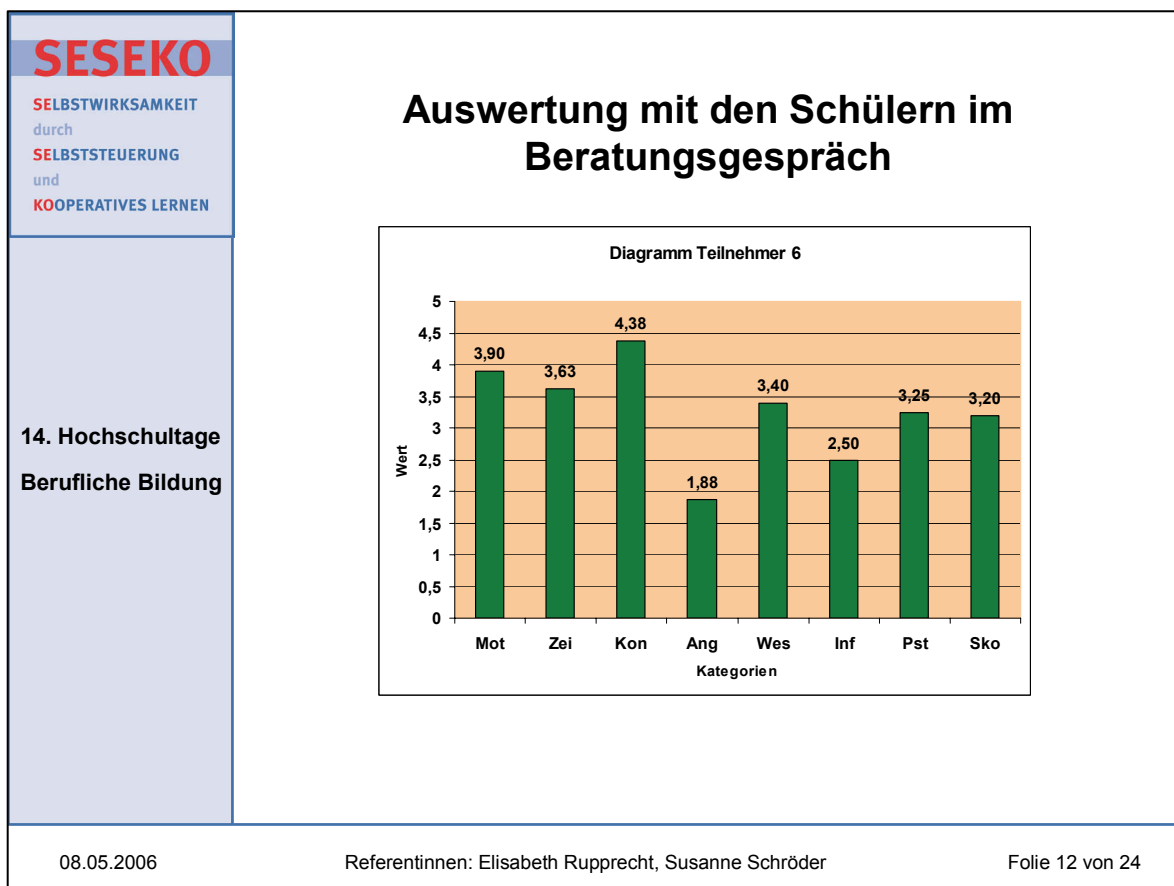


Abb. 2: Auswertung WLI-Fragebogen für TN9

Auf ihrer „Pluskarte“ (ein Instrument mit dem gemeinsam mit den Schüler/-innen Ziele vereinbart werden) steht nun neben „Ich will in Rechtschreibung besser werden“ – „Ich will die Fragen die ich habe, sofort ansprechen und klären“.

In der Abbildung 3 sieht man die PLUS-Karte. In dieser Karte vermerken unsere Lernenden ihre Ziele. Wichtig ist, dass sie sich kleine Schritte vornehmen. Sie werden dann hier eingetragen und monatlich bilanziert.

+ Plus-Karte für:		2006							
Einstieg (PlanB) am:									
Wie steht meine Bilanz?	Σ	Pkt							
		12							
		11							
		10							
		9							
		8							
		7							
		6							
		5							
		4							
		3							
		2							
		1							
Meine Ziele									
Was habe ich geschafft?			Jan						
			Feb						
			Mär						
			Apr						
			Mai						
			Jun						
			Jul						
			Aug						
			Sep						
			Okt						
			Nov						
			Dez						

Abb. 3: PLUS-Karte

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Auswertung in vielen Punkten zutraf! Im Beratungsgespräch konnte so anhand der Datenlage besprochen werden, inwiefern z. B. mangelnde Lernstrategien zu Versagensängsten führen oder Konzentrationsprobleme auf Probleme in der Lerngruppe zurückzuführen waren. Gemeinsam konnte überlegt werden, wie diese mangelnden Kompetenzen verbessert werden können. Die grafische Darstellung der Daten erleichterte erheblich die Gesprächsführung!

Das Lehrerteam hat auf diese Weise einen guten Überblick über mögliche Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/-innen und der gesamten Lerngruppe

bekommen. Dies hätte ohne den Fragebogen nicht so schnell ermittelt werden können und wahrscheinlich auch nicht so genau zugeschnitten auf die einzelnen Kategorien.

Aufwand und Ertrag stehen aus Sicht der Modellversuchsakteure in einem angemessenen Verhältnis. Allerdings sollte man das Instrument regelmäßig anwenden. Nur dann ergibt sich auch eine gewisse Routine. Zudem benötigt man höhere Zeitkontingente zur Vermittlung und Auswertung im Lehrerteam, wozu Teamsitzungen genutzt werden können – allerdings nicht ohne hier auch an Grenzen zu stoßen.

Wenn sich jedoch im Team Differenzen ergeben, macht sich das negativ in Bezug auf die Lerngruppe bemerkbar. Nur wenn das Team geschlossen dabei ist, kann dieser Fragebogen ein nützliches Instrument sein.

Es wäre sinnvoll das gesamte Lehrerteam zu schulen. Daher wurde bereits im Netzwerk der Bedarf angemeldet, dass alle Lehrkräfte beteiligt werden.

14 Das Lernprojekt

Die Auswertungsergebnisse des WLI -Fragebogens sind in die Planung des Lernprojektes eingeflossen, waren also auch Voraussetzung für die Feinplanung und Entwicklung unseres Lernprojektes „50+ - PC-Kurse für Ältere im Buntentor -Schüler unterrichten Senioren“, welches an dieser Stelle nun kurz beschrieben werden soll:

PC-Kurse für Senioren sollen als regelmäßiges Angebot in den Dienstleistungskatalog der Schule aufgenommen werden. D.h., die Lehrkräfte möchten gemeinsam mit den Lernenden PC-Kurse für Senioren planen und durchführen. Die Schüler/-innen sollen im Unterricht Gelegenheit bekommen, sich eigenständig das nötige Fachwissen anzueignen, um es daran anschließend in den PC-Kursen zu vermitteln bzw. anwenden zu können. Dabei sind ganz neue Lernstrategien anzustreben, da sie dabei in eine Lehrerrolle schlüpfen bzw. die beteiligten Lehrkräfte ganz neue Unterrichtsmethoden anwenden müssen, da sie bei diesem Prozess eher begleitende und unterstützende Aufgaben übernehmen.

1. Schritt: Werbung für das Angebot

„PC-Schnupperkurse für Ältere“

Gemeinsam mit den Schüler/-innen sollen Handzettel erstellt werden (bis zum 31.03.06), die per Postwurf im Stadtteil verteilt werden (nach den Osterferien vom 19.04.06 bis 05.05.06). Zudem soll in regionalen (kostenlosen) Zeitungen eine kleine Anzeige geschaltet werden (vom 24.04.06 bis 05.05.06). Die Ler-

nenden übernehmen die Annahme der Anmeldungen der Senioren und führen die Teilnehmerlisten.

2. Schritt: Vorbereitung der einzelnen Kurse im Unterricht

Im Rahmen verschiedener Unterrichtsfächer (Deutsch, BWL, EDV, ReWe und Fachpraxis) sollen die PC-Kurse gemeinsam mit allen beteiligten Lehrkräften und Schülern/-innen vorbereitet werden (ab März 2006). Für den ersten PC-Kurs sollen z. B. Schaubilder angefertigt werden, um die wichtigsten Hardware-Komponenten (Maus, Tastatur etc.) zu veranschaulichen. Die Lernenden sollen in 2er-Teams arbeiten. Sie sollten jeweils einen Kursabschnitt eigenständig (mit einer kleinen Übung) übernehmen. Daran anschließend werden „Generalproben“ durchgeführt, um mögliche Lücken auszubessern.

3. Schritt: Durchführung

Die (Schüler/-innen-) Teams sollen im Kursverlauf nacheinander ihren Abschnitt übernehmen. Unterstützend sollen die Lehrkräfte immer dabei sein, um auch bei zu großer Aufregung oder unerwarteten Fragestellungen seitens der Senioren einzelne Arbeitsschritte zu ergänzen. Da über den gesamten Kurszeitraum (9:30 Uhr bis 11:30 Uhr) nicht alle Lernenden beteiligt werden können, sollen die anderen Schüler/-innen für das leibliche Wohl der Gäste sorgen (Kaffee, Tee und Kekse). Zudem sollen digitale Bilder von den Kursteilnehmern erstellt werden (u. a. für den Kurs Bildbearbeitung). Die Schüler/-innen sollen dann zum Schluss Quittungen erstellen, die den Senioren ausgehändigt werden.

4. Schritt: Auswertung

Zum Schluss der PC-Kursreihe (Kurs 1-3) soll ein Gruppenbild gemacht und ein Fragebogen verteilt werden, in dem die Senioren ihre Meinung zu den Kursen und weitere Anmeldungen oder Wünsche vermerken können. Diese Rückmeldung soll noch vor den Sommerferien kommen.

Die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen bezüglich dieser Art von Wissenseaneignung und -vermittlung soll zum Schuljahresende mit einem weiteren Fragebogen abgefragt werden.

Durch diese (Unterrichts-) Form erhoffen sich die Lehrenden eine verstärkte Motivation seitens der Lernenden, sich mit den Gegenständen des regulären Unterrichts (EDV, BWL, ReWe, Deutsch, Fachpraxis) auseinander zu setzen und diese eigenständig zu erarbeiten.

Da die Kurse Realcharakter haben, also tatsächlich Kunden anrufen, Senioren in den Kurs kommen und „echte“ Quittungen erstellt werden müssen, sind die Schüler/-innen auch als „echte“ Mitarbeiter gefragt. Zudem werden sie in „ech-

ter“ Form monetär beteiligt und haben eine hohe Verantwortung gegenüber den Kunden, da sie selber diese Kurse planen und umsetzen.

Inwieweit das Interesse, die Lernfreude, kooperatives Lernen, Konflikt- und Diskussionsfähigkeit, Selbstbestimmung und Selbstregulation bewirkt werden kann ist vorab nicht zu entscheiden, so dass die Auswertungsergebnisse der Wirksamkeitsanalyse mit Spannung erwartet werden.

15 Literatur

- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2004): Selbstlernkompetenzen
Jerusalem, M.: Selbstwirksamkeit fördern durch Vermittlung von Erfolgserfahrungen, Materialien zur Fortbildung Selbstwirksamkeit in der Schule, Folie 4, o.J.
- Nyhan, B. (1993): Das Portrait des selbstlernenden Wissensarbeiters

Autorenverzeichnis

Barre, Kirsten, Universität Hamburg, Fakultät 4, Sektion 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Sedanstraße 19, 20146 Hamburg, E-Mail: kbarre@ibw.uni-hamburg.de

Gerdsmeier, Gerhard, Prof., Dr., Universität Kassel, Didaktik der Wirtschaftswissenschaft, Heinrich-Plett-Str. 40, 34109 Kassel, E-Mail: Gerdsmeier@uni-kassel.de

Haas, Ulrich, 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik, Bismarckstr. 20, 10625 Berlin, E-Mail: ulha@snaflu.de

Hegmann, Jürgen, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Butenschönstr. 2, 67346 Speyer, E-Mail: hegmann@pz-sp.bildung-rp.de

Herkner, Volkmar, Dr., Diplomberufspädagoge, Diplomgewerbelehrer, c/o Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufliche Fachrichtungen, 01062 Dresden, E-Mail: volkmar.herkner@mailbox.tu-dresden.de.

Horst, Friedrich-Wilhelm, Bezirksregierung Münster, Albrecht-Thaer-Str. 9, 48147 Münster, E-Mail: Friedrich.Horst@bezreg-muenster.de

Krakau, Uwe, Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund, Brüggmannstr. 21-23, 44135 Dortmund, E-Mail: krakau@karl-schiller-berufskolleg.de

Lang, Martin, Dr., Universität Dortmund, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund, E-Mail: Lang@fb12.uni-dortmund.de

Lauritzen, Ekkehard, Staatliche Schule Gesundheitspflege (W1), Lübecker Str. 2, 22087 Hamburg, E-Mail: Lauritzen.Hamburg@t-online.de

Lindemann, Hans-Jürgen, Dr., Landesinstitut für Schule und Medien, Abteilung Berufliche Bildung, Alt-Friedrichsfelde 60, 10315 Berlin, E-Mail: Hans-Juergen.Lindemann@Lisum.verwalt-berlin.de

Pahl, Jörg-Peter, Prof., Dr., Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufliche Fachrichtungen, 01062 Dresden, E-Mail: Joerg-Peter.Pahl2@mailbox.tu-dresden.de

Pätzold, Günter, Prof. Dr., Universität Dortmund, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund, E-Mail: Paetzold@Fb12.uni-dortmund.de

Reh, Henning, Mannheim Research Company, Jungbuschstraße 3, 68159 Mannheim, E-Mail: Henning.Reh@marescom.net

Rickes, Mabel, Karl-Schiller-Berufskolleg der Stadt Dortmund, Brüggmannstr.
21-23, 44135 Dortmund, E-Mail: rickes@karl-schiller-berufskolleg.de

Rupprecht, Elisabeth, Hochschule Bremen, Koordinierungsstelle für Weiterbildung, Werderstr. 73, 28199 Bremen, E-Mail: erupprecht@verw.hs-bremen.de

Schmitter, Jürgen, Dr., Bezirksregierung Münster, Albrecht-Thaer-Str. 9, 48147
Münster, E-Mail: Juergen.Schmitter@bezreg-muenster.nrw.de

Schröder, Susanne, Allgemeine Berufsschule (ABS), Steffensweg 171, 28217
Bremen

Tiemeyer, Ernst, Referent für Berufliche Bildung am Landesinstitut für Schule/
Qualitätsagentur (LfS/QA), Paradieser Weg 64, 59494 Soest, E-Mail:
Ernst.Tiemeyer@mail.lfs.nrw.de

Weber, Norbert, Berufskolleg Dorsten, Halterner Str. 15, 46284 Dorsten,
E-Mail: info@Berufskolleg-dorsten.de

Dortmunder Beiträge zur Pädagogik

*

Herausgegeben von:

Udo von der Burg, Renate Hinz, Dieter Höltershinken, Günter Pätzold
(ISSN 1437-4889)

- Band 1 Günter Pätzold (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. 1992. ISBN 3-8196-0064-7
- Band 2 Udo von der Burg und Ulrich Freyhoff (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Schulpädagogik (dieser Band ist durch Band 26 ersetzt worden).
- Band 3 Hans-Peter Kasüschke: Medienbezogene Wahrnehmung und Handlungen bei Erzieherinnen. Empirische Studie über die medienbezogene Wahrnehmung bei Erzieherinnen im Kindergarten und den Einfluß der Wahrnehmung auf medienpädagogische Handlungen. 1991. ISBN 3-88339-871-3
- Band 4 Rita Schmude: Der Weg zur Individualität. Erziehungsziele und Erziehungsmethoden in der analytischen Psychologie C. G. Jungs. 1991. ISBN 3-88339-876-4
- Band 5 Uwe Rabe: Der einzelne und sein Eigentum. Überlegungen zur Individualität und zum Individuum bei Wilhelm von Humboldt. 1991. ISBN 3-88339-899-3
- Band 6 Hermann Horn: Existenz – Erziehung – Evangelium. Pädagogik im Dialog mit Philosophie und Theologie. 1991. ISBN 3-88339-913-2
- Band 7 Dieter Höltershinken und Dagmar Ullrich: Institutionelle Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren – Erfahrungen, Bedarf und konzeptionelle Weiterentwicklung am Beispiel der Einrichtungen des Sozialdienstes katholischer Frauen. 1991. ISBN 3-88339-945-0
- Band 8 Gerhard Drees: Verordnete Lernfähigkeit? Strukturelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter und des Entstehens von Lernproblemen in der beruflichen Weiterbildung. 1992. ISBN 3-8196-0020-5
- Band 9 Manfred Heitzer/Werner E. Spies (Hrsg.): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. 1993. ISBN 3-8196-120-1
- Band 10 Manfred Heitzer/Günter Pätzold/Udo von der Burg (Hrsg.): Suchbewegungen – Wertperspektiven – Formenbildungen. Festschrift für Werner E. Spies. 1993. ISBN 3-8196-0093-0
- Band 11 Renate Klees-Möller: Soziale Arbeit mit jungen Müttern. Zur historischen Entwicklung und gegenwärtigen Situation von Mutter-Kind-Einrichtungen. 1993. ISBN 3-8196-0111-2
- Band 12 Friedhelm Jacobs: Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende. 1993. ISBN 3-8196-0187-2
- Band 13 Klaus Jenewein: Lehrerbildung und Betriebspraxis. 1994. ISBN 3-8196-0296-4
- Band 14 Hilmar Hoffmann: Sozialdemokratische und kommunistische Kindergartenpolitik und -pädagogik in Deutschland. Eine historische Untersuchung zur Theorie und Realpolitik der KPD, SED, und SPD im Bereich institutionalisierter Früherziehung. 1994. ISBN 3-8196-0258-5
- Band 15 Reinhard Bader/Günter Pätzold (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. 1995. ISBN 3-8196-0340-9
- Band 16 Kurt-Ingo Flessau (Hrsg.): Lebenspfade, Festschrift für Monsignore Friedrich Grütters. 1994. ISBN 3-81 96-0269-0
- Band 17 Beate Schmuck: Mustertücher aus einer Dortmunder Schule im Hause Herbrecht. Dokumente schulischer Erziehung Dortmunder Mädchen im Spiegel sich wandelnder Lebensverhältnisse und Erziehungsvorstellungen in der Zeit von 1700-1850. 1994. ISBN 3-8196-0302-6
- Band 18 Günter Pätzold (Hrsg.): Studienmaterial: Einführung in die Betriebspädagogik. (nicht erschienen)

* Bis Band 22 erschienen im Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. Ab Band 23 wird die Reihe im Projekt Verlag fortgesetzt. Anfragen richten Sie bitte an den Projekt Verlag. Kontakt siehe Impressum

- Band 19 Elvira Metze: „Technik verantworten lernen“? Die Konstituierung der Ingenieurausbildung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der „nicht-technischen Fächer“. 1994. ISBN 3-8196-0289-5
- Band 20 Albert Hurtz: Handlungsorientiertes Lernen in der Maschinentechnik. 1996. ISBN 3-81 96-0449-9
- Band 21 Christoph Selter: Schulpädagogik und Fachdidaktik: Zur Aktualität des Werkes von Johannes Kühnel (1869-1928). 1997. ISBN 3-8196-0534-7
- Band 22 Ernst Schmeer: Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. 1998. ISBN 3-8196-0549-5
- Band 23 Elmar Wortmann: Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht. 1999. 302 S.; 19,43 € [D]; ISBN 3-89733-016-4
- Band 24 Kurt-Ingo Flessau: Friedhelm Jacobs: Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution. 1998. ISBN 3-8196-0562-2
- Band 25 Dieter Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – Aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung. 1999. 168 S.; 11,76 € [D]; ISBN 3-89733-024-5
- Band 26 Udo von der Burg/Günter Pätzold/Elmar Wortmann: Arbeitsbuch Handlungswissen für Schule und Unterricht. 2000. 159 S.; 15,34 € [D]; ISBN 3-89733-048-2
- Band 27 Udo von der Burg: Unterrichtsarbeit. Ein Anleitungs- und Lesebuch. 2002². 116 S.; 11 € [D]; ISBN 3-89733-063-6
- Band 28 Hedwig Kückmann-Metschies: Total-Quality-Management. Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? 2001; 17,50 € [D]; ISBN 3-89733-068-7
- Band 29 Volker Hedderich: Fernunterricht und handlungsorientiertes Lernen. 2001; 400 S.; 21,50 € [D]; ISBN 3-89733-071-7
- Band 30 Günter Pätzold: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2002; 117 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-074-1 (vergriffen)
- Band 31 Gerhard Drees/Günter Pätzold: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. 2002; 120 S.; 9,80 € [D]; ISBN 3-89733-083-0 (vergriffen)
- Band 32 Bettina Seipp: Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung. 2003; 118 S.; 10,50 € [D]; ISBN 3-89733-091-1
- Band 33 Dieter Höltershinken: Von den ersten Kleinkinderschulen, Bewahranstalten und Kindergärten bis zum Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Beiträge zur Geschichte der Dortmunder Kindergärten. 2003; 218 S.; 15,50 € [D]; ISBN 3-89733-093-8
- Band 34 Dieter Höltershinken/Gertrud Scherer (Hrsg.): PEKiP – Das Prager-Eltern-Kind-Programm. Theoretische Grundlagen: Ursprung und Weiterentwicklung. 2004; 139 S.; 11,50 € [D]; ISBN 3-89733-100-4
- Band 35 Anne Busian/Gerhard Drees/Martin Lang (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. 2004; 314 S.; 26 € [D]; ISBN 3-89733-114-4
- Band 36 Bettina Seipp/Sylvia Ruschin: Neuordnung der Lehrerbildung an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Kompetenzen und Standards, Modularisierung, Kreditierung und Evaluation. 117 S.; 10,50 € [D]; ISSN 1437-4889; ISBN 3-89733-113-6
- Band 37 Martin Lang: Berufspädagogische Perspektiven netzbasierter Lernumgebungen in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. 2004; 235 S.; 15,50 € [D]; ISBN 3-89733-121-7
- Band 38 Andreas Mäteling: Im Labyrinth der Pflegelehrausbildung. Eine Bestandsanalyse unter besonderer Berücksichtigung der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. 2006; 137 S.; 14,50 € [D]; ISBN-10: 3-89733-137-3 ISBN-13: 978-89733-137-2

Kultur- und Geisteswissenschaften
im **projektverlag.**

Ulrike Schildmann: *Vor-Bilder*. Männer und Frauen in pädagogischen Berufen: Motivation, Werdegänge, Perspektiven. 2006; 141 S.; 12,50 EUR [D]; ISBN-13: 978-3-89733-155-6; ISBN-10: 3-89733-155-1

Stephanie Richarts/Philip Müller-Holtz/Jessica Wittbrock/Barbara Heller: *Respekt und Achtsamkeit*. Vier Beiträge zu einer sozialästhetischen Praxis. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 7; 2006; 277 S.; 17 EUR [D] ISSN 1611-1893; ISBN-13: 978-3-89733-144-0; ISBN-10: 3-89733-144-6

Rudolf Schütte: *Der erziehungswissenschaftliche Ansatz von Hans Wolfgart*. Ein Essay zur Theoriegeschichte der Körperbehindertenpädagogik. 2006; 57 S.; 11 EUR [D]; ISBN-13: 978-3-89733-142-6 ISBN-10: 3-89733-142-X

Sabine Lingenauber: *Einführung in die Reggio-Pädagogik*. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat; 2005; 116 S.; 12,50 EUR [D]; ISBN-13: 978-3-89733-060-3; ISBN-10: 3-89733-060-1

Sabine Lingenauber (Hg.): *Handlexikon der Reggio-Pädagogik*. 2004.; 159 S. 16,50 EUR [D]; ISBN-13: 978-3-89733-073-3; ISBN-10: 3-89733-073-3

Wolfgang Krieger: *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*. Zur Neukonzeptionierung ästhetischer Erziehung im Paradigma der Selbstorganisation. 2004; 767 S.; (Format: 17,3 x 24,5 cm); 45 EUR [D] ISBN-13: 978-3-89733-106-8; ISBN-10: 3-89733-106-3

Theo Eckmann/Marcella Knipschild: *Chaos – Bewegung – Form*. Zwei Variationen aus der pädagogischen Praxis zu Joseph Beuys. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 1; 2003; 72 S.; 9,50 EUR [D]; ISSN 1611-1893 ISBN-13: 978-3-89733-085-6; ISBN-10: 3-89733-085-7

Theo Eckmann/Christiane Drouven/Doreen Fitzke: *Eindruck findet Ausdruck*. LandArt: ein Erlebnis- und Handlungskonzept sozialpädagogischer Praxis. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 2; 2003; 208 S.; 19,50 EUR [D] ISSN 1611-1893; ISBN-13: 978-3-89733-086-3; ISBN-10: 3-89733-086-5

Armin Kaster: *Masken* – Die Verwandlung der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozialästhetik, Bd. 5; 65 S.; mit mehreren 4-fbg. Abb.; 14 EUR [D] ISSN 1611-1893; ISBN-13: 978-3-89733-132-7; ISBN-10: 3-89733-132-2